

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

PROSTŘEDÍ TŘÍDY

CLASSROOM ENVIRONMENT

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Alena Boušková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2008



Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 20.3.2008.....

Podpis Alena Bousková.....

Abstract

Diplomová práce se zabývá sociálním a fyzikálním prostředím školní třídy a školy. Teoretická část charakterizuje educační prostředí a dále stručně popisuje metody výzkumu psychologického klimatu na prvním stupni základních škol. Praktická část se zabývá analýzou sociálního klimatu za použití standardizovaného dotazníku „Mele a klasa“ a fyzikálního klimatu za použití autorského dotazníku „Klasa a fyzikální klima“ a uvádí výsledky.

klíčová slova: sociální klima, fyzikální klima, educační prostředí

Abstract

The theme of the dissertation is social and physical environment of classrooms and schools. The theoretical part characterizes the educational environment and briefly describes psychological climate investigation methods at elementary schools. The practical part explores actual social climate using standardized questionnaire "My class and class" and physical climate using author's original questionnaire, evaluating required results.

Děkuji PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. *climate, physical climate, educational environment*

Anotace

Diplomová práce se zabývá sociálním a fyzikálním prostředím školní třídy a školy. Teoretická část charakterizuje edukační prostředí a dále stručně popisuje metody zkoumání psychosociálního klimatu na prvním stupni základních škol. Praktická část se zabývá aktuálním sociálním klimatem za použití standardizovaného dotazníku „Naše třída – Aktuální forma“ a fyzikálním klimatem za použití autorského dotazníku a vyhodnocuje získané výsledky.

Klíčová slova: sociální klima, fyzikální klima, edukační prostředí

Abstract

The theme of this dissertation is social and physical environment of classrooms and schools. The theoretical part characterizes the educational environment and briefly describes psychosocial climate investigation methods at elementary schools. The practical part explores actual social climate using standardized questionnaire "My class Inventory - Actual form" and physical climate using author's original questionnaire, evaluating acquired results.

Keywords: social climate, physical climate, educational environment

OBSAH:

ÚVOD	7
1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH TERMÍNŮ.....	9
1.1 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY	9
1.2 FYZIKÁLNÍ KLIMA TŘÍDY	10
1.2.1 Edukační prostředí	10
2 VNĚJŠÍ EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ.....	12
3 VNITŘNÍ EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ.....	13
3.1 FYZIKÁLNÍ PROSTŘEDÍ - FYZIKÁLNÍ FAKTORY	13
3.1.1 Prostorové dispozice třídy.....	13
3.1.2 Nábytek.....	16
3.1.3 Akustika.....	18
3.1.4 Mikroklimatické podmínky	18
3.1.5 Osvětlení.....	20
3.1.6 Barva.....	21
4 PSYCHOSOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ TŘÍDY	25
4.1 KLIMA TŘÍDY	25
4.1.1 Žák.....	26
4.1.2 Učitel.....	31
4.2 ATMOSFÉRA	34
5 METODY ZKOUMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY	37
5.1 MCI – MY CLASS INVENTORY	39
6 VÝZKUM SOCIÁLNÍHO A FYZIKÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY	42
7 DOTAZNÍK MCI – AKTUÁLNÍ – SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY	43
7.1 VYHODNOCENÍ MCI DOTAZNÍKU ZADANÉM VE 3. ROČNÍKU	43
7.2 VYHODNOCENÍ MCI DOTAZNÍKU ZADANÉM VE 4. ROČNÍKU	46
7.3 SHRNTÍ DOSAŽENÝCH VÝSLEDKŮ.....	49
8 DOTAZNÍK NA FYZIKÁLNÍ KLIMA TŘÍDY	50
8.1 POPIS PROSTŘEDÍ TŘÍDY 3. ROČNÍKU	51
8.2 POPIS PROSTŘEDÍ TŘÍDY 4. ROČNÍKU	51
8.3 VÝSLEDKY ZKOUMÁNÍ FYZIKÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY	52
8.3.1 Uspořádání do písmene U.....	58
8.3.2 Uspořádání klasické.....	59

Úvod

Diplomová práce je orientována na sociální a fyzikální klima školní třídy, se zaměřením na první stupeň základní školy. Cílem práce je ověřit, zda děti, které považují sociální klima své třídy za pozitivní, mají tento názor i na klima fyzikální. Problematikou sociálního klimatu třídy se společnost zabývá zhruba od 30. let 20. století. Od té doby bylo vytvořeno mnoho teorií. Byla také provedena řada výzkumů s použitím různých výzkumných metod. Ovšem všechny tyto teorie a metody považovaly fyzikální klima za nedělitelnou součást klimatu sociálního. V této práci je sociální klima a klima fyzikální zkoumáno odděleně. Dále je pak rozděleno na vnímání klimatu dívkami a chlapci.

Teoretická část je věnována podrobnějšímu popisu edukačního prostředí a jeho složek. Nalezneme zde popis jednotlivých částí prostředí a faktorů, které na ně působí. V bloku fyzikálního prostředí se budeme zabývat otázkou dispozic třídy, nábytkem, akustikou, mikroklimatickými podmínkami, osvětlením a využitím barev. Zmíněny jsou i zdravotní požadavky a normy. V kontaktu s praxí se zaměříme na to, zda jsou požadavky a normy dodržovány a co je pravděpodobně důvodem jejich porušování. Dispozice třídy popisují požadavky na prostorové uspořádání třídy i v souvislostech s historickým vývojem.

Barvě je věnováno více prostoru. Stručný popis historie vlivu barev na lidský život umožňuje více pochopit její důležitost. Nejen pro stránku psychickou, ale najdeme zde i zmínku o vlivu na zdraví. V této kapitole nalezneme propojení mystiky, víry, symboliky, architektury a barev.

Druhý blok v teoretické části se věnuje psychosociálnímu prostředí. Je zde popsáno klima třídy jako jev dlouhodobější a atmosféra jako jev krátkodobý. Podrobněji jsou popsáni činitelé klimatu třídy, tedy žák a učitel. Je zde zmínka o psychickém i fyzickém vývoji dětí mladšího školního věku a o vlivech, které jim toto období ztěžují či ulehčují. Charakteristika učitele je uvedena i se stručným historickým vývojem profese. Více místa je pak věnováno komunikaci, jako jedné z nejdůležitějších složek interakce učitel – žák, která se významně podílí na tvorbě klimatu třídy.

Poslední blok teoretické části je věnován průřezovému seznámení s přístupy zkoumání klimatu třídy a školy a používaným výzkumným metodám. Detailněji je popsána dotazníková metoda MCI, u nás známá jako dotazník Naše třída. Nalezneme zde informace o vývoji dotazníku, jeho aplikaci a vyhodnocení.

Praktická část diplomové práce je rozdělena na část popisující prostředí školních tříd pomocí dotazníků MCI a jejich výsledky a část, která se věnuje práci s dotazníky zaměřenými na fyzikální klima třídy.

1 Vymezení klíčových termínů

1.1 Psychosociální klima třídy

Termín sociální klima třídy je chápán různými autory poněkud jinak. Např. Mareš (1998) definuje termín sociální klima jako označení pro jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Nepůsobí ovšem globálně, ale výběrově.

Lašek (2001) klima definuje v souvislosti s dalšími termíny: prostředí a atmosféra třídy. Termín klima třídy se pak nachází mezi nimi. Prostředí je nejširší pojem a zahrnuje prostředí školy z hlediska umístění v regionu, architektonické prostředí, ergonomická hlediska, hlediska hygienická i stupeň a typ školy.

Termín atmosféra Lašek používá v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, při kompozicích a podobně. Klima chápe jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce, je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíce projevuje ve třídách. Můžeme však hovořit i o sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů. I zde je vytvářeno a působí prostředí, klima učitelského sboru a atmosféra, v chodu školy obvykle vázaná na pravidelně se opakující děje.

Naproti tomu Prokop (1996) chápe klima třídy jako všechna pravidla života a činnosti ve třídě, která jsou třídě „vnucována“ učitelem během řešení běžných didaktických a výchovných situací. Jako hlavního tvůrce klimatu vidí učitele, který svými pravidly dále ovlivňuje chování a jednání žáků.

Na závěr uvádím definici Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 107): „Sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emoční naladění, zobecněné postoje a vztahy, emoční odpovědi žáků

dané třídy na události ve třídě.“

Jak vyplývá z předchozích definic, je termín sociální klima třídy poměrně obsáhlý. Jeho součástí je časový úsek, tvůrci prostředí přímo ve třídě, ale i v širší okolí, tedy škola, ostatní žáci i učitelé. Definice se tedy shodují hlavně na velké důležitosti v oblasti tvůrců, žáků a učitele jedné konkrétní třídy. V oblasti délky trvání můžeme konstatovat, že sociální klima třídy je jevem dlouhodobějšího charakteru.

1.2 Fyzikální klima třídy

Tento termín se v literatuře zabývající se pedagogikou nevyskytuje. Můžeme však najít termín fyzikální faktory či fyzikální parametry a to v souvislosti s edukačním prostředím. A to již u J. A. Komenského. Ve svém díle Velká didaktika se zabývá vhodným prostředím pro výuku (edukačním prostředím). Mezi jeho návrhy se objevuje i požadavek vhodného fyzického prostředí.

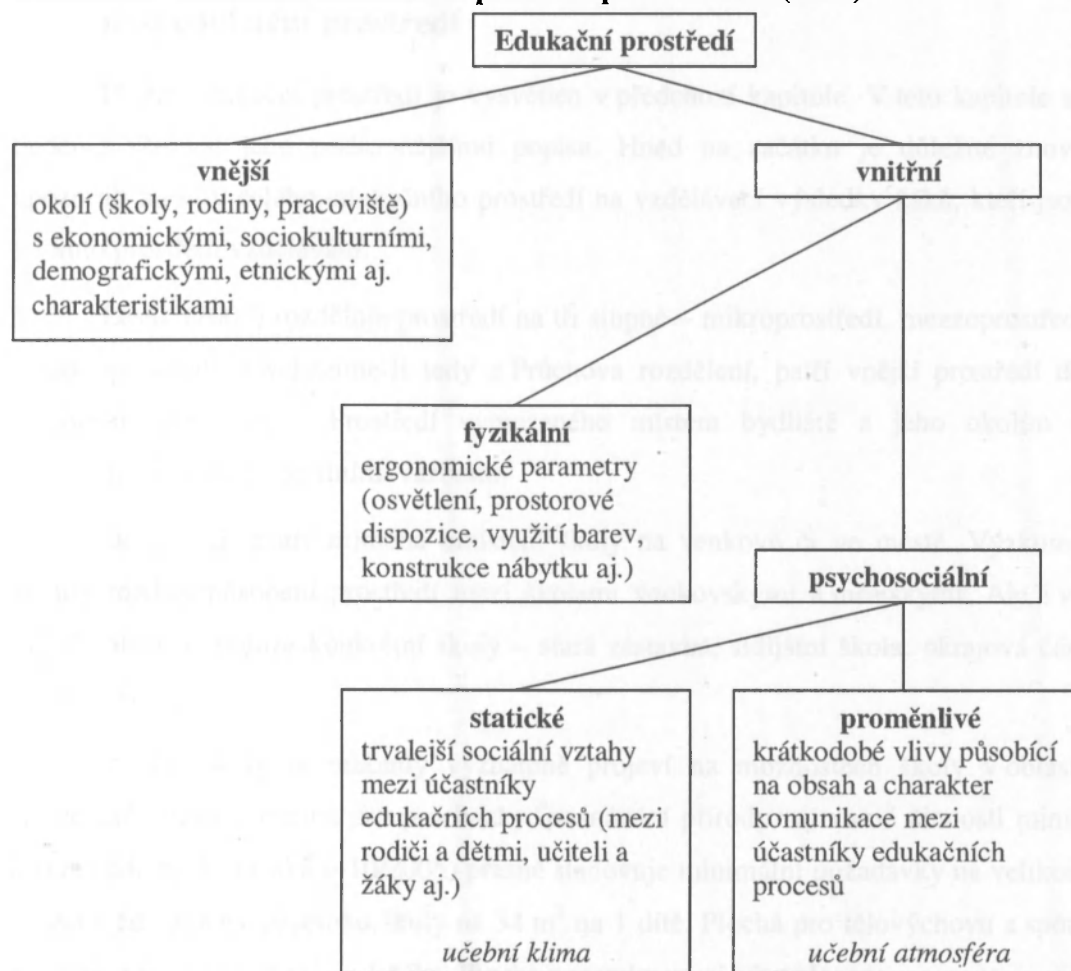
Pod pojmem „fyzikální klima třídy“ si tedy můžeme představit působení fyzikálních faktorů na žáky a učitele během edukačního procesu a socializace ve škole. Mezi fyzikální faktory patří prostorové dispozice třídy, vybavení, typ nábytku, osvětlení, akustika, větrání, vytápění, využití barev.

1.2.1 Edukační prostředí

Pojem edukační prostředí je v literatuře poměrně nový. Ovšem o jeho existenci v praxi se ví již dlouho. Již v době starověku si lidé uvědomovali, že edukace probíhá ve specifickém prostředí.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) uvádí, že edukační prostředí je jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální, ergonomické a především psychosociální. Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky.

Obrázek 1. - Rozdělení edukačního prostředí podle Průcha (2002)



Jednotlivými částmi schématu se budeme zabývat podrobněji v následující kapitole.

Edukační prostředí řeší i Česká legislativa. Pomocí nařízení, zákonů a vyhlášek stanovuje požadavky a doporučení na řešení učebního prostředí. Nejnovější je vyhláška z roku 2005 – vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.

2 Vnější edukační prostředí

Pojem edukační prostředí je vysvětlen v předchozí kapitole. V této kapitole se budeme věnovat jeho podrobnějšímu popisu. Hned na začátku je důležité znovu upozornit na vliv celého edukačního prostředí na vzdělávací výsledky žáků, kteří jsou v tomto prostředí vzděláváni.

Lašek (2001) rozděluje prostředí na tři stupně – mikroprostředí, mezzoprostředí a makroprostředí. Vycházíme-li tedy z Průchova rozdělení, patří vnější prostředí do stupně mezzoprostředí. Prostředí vymezeného místem bydliště a jeho okolím – přírodou, kulturou a sociálními vazbami.

Do přírody patří zejména umístění školy na venkově či ve městě. Výzkumy zjistily rozdíly působení prostředí mezi školami venkovskými a městskými. Ale i ve městě záleží na poloze konkrétní školy – stará zástavba, sídlištní škola, okrajová část města či centrum.

Poloha školy se mnohdy významně projeví na možnostech školy v oblasti sportovišť, vhodných míst pro procházky, poznávání přírody, výtvarné činnosti mimo školní třídu aj. Vyhláška (410/2005) přesně stanovuje minimální požadavky na velikost nezastavěné plochy pozemku školy na 34 m^2 na 1 dítě. Plocha pro tělovýchovu a sport musí činit nejméně 16 m^2 na 1 žáka. Plocha pozemku musí být oplocena.

Také sociokulturní úroveň dětí je rozdílná. Venkovské děti mívají výhodu v oblasti sportovní, ale často jsou handicapovány v oblasti kultury. Nemají takové možnosti kulturního vyžití, obzvlášť v malých vesnicích.

Za zmínku stojí i etnická charakteristika. V současné době se setkáváme běžně s žáky cizích národností a jejich rodinami. Vnější prostředí je jejich kulturou ovlivňováno, i když to nemusí být na první pohled patrné. Vznikají komunity, společenství. V prostředí školy je pak vliv jiných kultur velice výrazný a patrný.

3 Vnitřní edukační prostředí

V souvislosti s Laškem (2001) jde o mikroprostředí – úzké osobní kontakty. Fyzikální prostředí Lašek do svých definic nezahnul.

Můžeme tedy říci, že se jedná o vnitřní prostředí ve smyslu „uvnitř“ školy. Jeho součástí je jak část fyzikální, tak psychosociální.

3.1 Fyzikální prostředí - fyzikální faktory

Jak je uvedeno na obrázku číslo 1, jedná se o prostorové dispozice třídy, vybavení, nábytek, osvětlení, akustiku, větrání, vytápění, využití barev.

Některé z faktorů jsou neměnné, jako prostorové dispozice školy a třídy. Další měnit lze, ale i tak k jejich změnám dochází jen občas a většinou souvisejí s finančními možnostmi školy (např. nábytek). Poslední skupinu tvoří faktory, které jsou krátkodobé. Jejich působení je odlišné nejen v jednotlivých třídách, ale i v jedné třídě během jednoho dne či hodiny – vytápění, větrání, přirozené světlo.

Všechny faktory se více či méně podílí na fyzikálním klimatu třídy a následně na klimatu psychosociálním.

3.1.1 Prostorové dispozice třídy

Prostorové dispozice třídy se týkají vnitřního prostoru třídy jako místnosti. Jsou ovlivněny hlavně umístěním oken, tedy dopadem přirozeného světla. Samotné prostorové uspořádání je pak různé.

V dřívějších dobách vypadala třída jinak. Často sloužila nejen pro výuku, ale současně jako byt učitele, nebo místnost pro přespávání chudých žáků. V jejím prostorovém uspořádání se pak často nacházely nejen lavice, židle, tabule, skříně na uložení školních pomůcek, ale i almara s osobním majetkem učitele a jeho rodiny, truhly s nádobím pro chudé žáky, truhly pro uchovávání potravin.

Rozmístění nábytku bylo také zcela jiné. Žáci sedávali podél stěn a tak daleko, aby se jeden druhého nemohli dotknout. Učitel sedával na vyvýšeném místě – katedře.

Dnes si učitelé mohou sami určit rozmístění nábytku a úložných prostor ve třídě.

Z pohledu „teritoriálního“ však zůstává prostorové rozdělení třídy stále stejné, bez ohledu na polohu nábytku. Prostor u tabule a v blízkosti katedry je část patřící učitel, zbylý prostor, mezi lavicemi a případný koberec, patří převážně dětem. Mohlo by se zdát, že variabilita nábytku je široká, učitel ovšem musí uvážit i ostatní fyzikální faktory, hlavně osvětlení.

Velikostí prostoru se zabývá vyhláška (410/2005), která stanovuje minimální prostor ve třídě základní školy na 1 žáka. Je to 4 m². Také se vyjadřuje k podlaze, které má odpovídat charakteru výchovy a má být snadno čistitelná.

Byly prováděny studie zaměřené na vhodné prostorové uspořádání učebny, ale nepřinesly jednotný názor. Shodly se však na doporučeních, která pomohou k vytvoření příjemného sociálního i edukačního prostředí. Jedná se o *viditelnost* ve smyslu učitel vidí na žáka, žáci na vizuální pomůcky. *Blízkost*, možnost učitele bez problému se přiblížit ke každému žákovi tak, aby s ním mohl přímo komunikovat a nemusel přitom překonávat překážky nebo vyrušovat žáky ostatní. *Dostupnost* pomůcek a materiálů. Ta souvisí s dostatečnými úložnými prostory. A v neposlední řadě *bezpečnost*.

Otázka bezpečnosti je velice důležitá. Podrobněji se jí zabývá Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 37 014/2005-25, Věstník MŠMT sešit 2/2006. V dokumentu nalezneme jednak pokyny pro ochranu zdraví v konkrétních případech, zvláště pak při speciálních vyučovacích předmětech, tělesné výchově, výuce plavání, výuce lyžování a jiných akcích konaných mimo školní budovu. Dále se zabývá také prevencí – předcházení rizikům. Téma ochrany a bezpečnosti zdraví je i součástí Rámcového vzdělávacího programu v oblasti Člověk a zdraví – výchova ke zdraví.

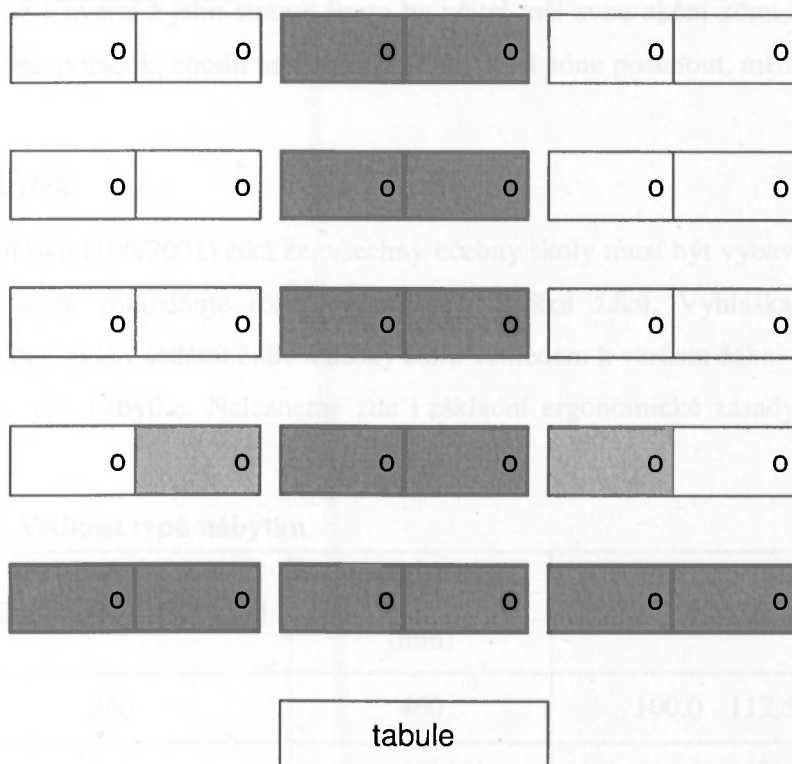
Z hlediska prostorového uspořádání třídy však existuje ještě jeden zajímavý pohled – pohled zabývající se uspořádáním třídy v souvislosti s pedagogickou komunikací. Tomuto tématu se věnují např. Mareš a Krivohlavý (1995).

Pedagogickou komunikací rozumí vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace

se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky.

Pro nás je v tuto chvíli důležité hlavně prostorové rozmístění účastníků pedagogické komunikace, které má na ni velký vliv. Jak je uvedeno výše, učitel se pohybuje převážně v prostoru katedry a tabule, žáci ve svých lavicích. Průcha zkoumal toto téma a došel k zajímavému závěru, který je dnešním učitelům znám, ale stále je opomíjen. Ve třídě jsou místa, kterým učitel podvědomě věnuje více pozornosti, žáci zde sedící jsou aktivnější. Tento prostor je nazýván „akční zóna učitele“. Není přesně dána, ale její tvar přibližně zobrazuje Obrázek 2. Akční zóna učitele.

Obrázek 2. Akční zóna učitele



Tématu se věnoval i Books se svými společníky. Ti se domnívají, že v běžné učebně existují tři různé komunikační zóny. Tyto zóny jsou dány vzdáleností v metrech od učitele stojícího u tabule. Books je stanovil takto: 1. zóna je nazývána sociálně poradní a pohybuje se do 3,7 m; 2. zóna tzv. blízkce veřejná leží ve vzdálenosti 3,7 m až 7,6 m a 3. zóna, kterou Books nazývá vzdáleně veřejná leží v prostoru nad 7,6 m. V první zóně je komunikace nejčetnější, v zóně třetí je její četnost minimální. Pedagogické komunikaci se budeme podrobněji věnovat dále.

Mohlo by se zdát, že intenzitu komunikace ovlivňuje pouze učitel. Ale to není zcela pravda. V případě, kdy učitel dětem přenechá volbu zasedacího pořádku, stávají se i žáci tvůrci komunikačních zón. Žáci méně komunikativní pak obsadí zadní lavice, tak se dobrovolně dostanou mimo učitelovu akční zónu. Žáci snaživí a komunikativní většinou obsadí první lavice. Je však důležité dávat pozor na žáky, kteří se mimo akční zónu dostanou díky zdravotním problémům. Také může dojít k prohloubení problémů, které vedou k ostychu u žáků, kteří nechtějí být vyvolávání a nechtějí se veřejně projevovat. Žáci mimo aktivní zónu mají čas dělat jiné věci, nedávat pozor. To se může projevit zhoršeným chováním, horšími studijními výsledky a v interakci s učitelem to může vést až k averzi z jeho strany. Proto by učitel měl svou akční zónu měnit. Může měnit zasedací pořádek, chodit mezi lavice a tím akční zónu posunout, měnit rozmístění nábytku.

3.1.2 Nábytek

Vyhláška (108/2001) říká že, všechny učebny školy musí být vybaveny školním nábytkem, který zohledňuje rozdílnou tělesnou výšku žáků. Vyhláška (410/2005) stanoví vhodné výšky sedáků židle a desky stolu vzhledem k věku žáka - viz Tabulka 1. Velikost typů nábytku. Nalezneme zde i základní ergonomické zásady práce žáků vsedě.

Tabulka 1. Velikost typů nábytku

Výška sedáku židle (mm)	Výška desky stolu (mm)	Vhodné výšky dětí (cm)
260	460	100.0 - 112.5
300	520	112.5 - 127.5
340	580	127.5 - 142.5
380	640	142.5 - 157.5
420	700	157.5 - 172.5
460	760	172.5 - 187.5

Vhodné vybavení je důležité zejména vzhledem ke zdraví žáků. Obzvláště žáci základních škol procházejí při nástupu do školy velkými fyziologickými i psychickými změnami. Fyziologicky dítě během školy prochází několika obdobími, kdy dochází ke změnám jeho proporcí. Při zahájení školní docházky nemívají děti problémy s držením těla, protože nemusí setrvávat dlouho v určité poloze. Po nástupu do školy se může objevit vadné držení těla, především z důvodu omezení pohybu. Špatný nábytek tak může způsobit nevhodné zakřivení páteře a s ním spojené další vady. Vědecké výzkumy dokazují, že vadného držení těla u dětí mladšího školního věku přibývá. Nábytek nevyhovující dětským proporcím může negativně působit na krevní oběh, zažívání, dýchací systém. S tím souvisí i psychická pohoda. Žák pak může být neklidný, nesoustředěný, unavený.

V dřívějších dobách žáci často neměli ani své místo na psaní. Seděli na nízkých židlích a psali „na koleně“. Postupem času se jejich podmínky zlepšovaly a žáci měli své židle i s lavicemi. První předpisy, které se zabývaly i vybavením školy, se objevily až v roce 1805 v Novém zákoníku obecného školství. O nábytkovém vybavení se zde dočteme jen velice obecné informace. Krauman (1954, s. 22) cituje ze zákoníku „lavice nemají být ani příliš nízké ani příliš vysoké, ve svršku mají se vyvrtati díry k zasazení hliněných kalamářů, na odležení knih má sloužiti jedno příční prkno pod svrškem přidělané“. V zákoníku jsou zmíněny tři typy lavic, pro 4, 5 nebo 6 žáků. Jako další vybavení je uvedena tabule, sedadlo a stoleček pro učitele, a „zvláštní skříňe k uschování knih, určených pro chudé žáky“.

V dnešní době je výběr školního nábytku velice široký, stoly a židle s nastavitelnou výškou, speciální stoly do učeben chemie, fyziky, výtvarné výchovy. Na trhu jsou na výběr různé varianty, typy, tvary i barvy. Bohužel mnoho škol je stále vybaveno starým nábytkem, který je již nejen nefunkční a zastaralý, ale také je většinou v jedné velikosti. V běžné třídě mohou být děti různě staré, až v rozmezí 3 let, a tedy děti různě vysoké. Ani děti shodného věku nejsou všechny stejného vzrůstu. Je tedy zapotřebí, aby byl starý nábytek nahrazen novým a to především polohovatelným, aby každé dítě ve třídě mohlo mít vhodné pracovní podmínky.

Nábytek by však měl být nejen účelný a lákavý pro děti, ale také, a to hlavně

u žáků mladšího školního věku, bezpečný. Přesná pravidla, jak by měl bezpečný nábytek vypadat, nejsou. Jsou však dvě zásady, které by měly být dodržovány a na které by se měla škola při koupi nového nábytku zaměřit. Zaprvé, kde je to možné, by nábytek neměl mít ostré rohy. Zadruhé je to zdravotní nezávadnost – tedy netoxický materiál.

Dalším nábytkem ve třídě jsou skříně. Skříně slouží ve třídách k ukládání vyučovacích pomůcek, potřeb na výtvarnou, pracovní a tělesnou výchovu. V současné době některé školy dávají dětem možnost ukládat si ve třídě část učebnic a sešitů, aby nebyly přetěžovány jejich zbytečným přenášením. Úložný prostor by měl být dostatečně velký a přístupný pro všechny děti. Také zde musí být dodrženy bezpečnostní požadavky.

Dále najdeme ve třídách nástěnky, tabule, obrazy, výukové tabule. Součástí třídy je také umyvadlo. Vzhledem k udržování čistoty je vhodné, aby byl prostor kolem umyvadla obložen dlaždičkami. V prostoru umyvadla je vhodné umístit háčky, aby si žáci měli kam pověsit své ručníky.

Ve třídě by neměl chybět odpadkový koš. Výchovné a zároveň ekologické je umístění oddělených nádob na tříděný odpad. Je možné s dětmi nádoby vyrobit v rámci hodiny či projektu o ekologii. Děti mohou nádoby pomalovat barvami a symboly, které k danému druhu odpadu patří.

3.1.3 Akustika

K dobrému edukačnímu prostředí patří i dobré akustické podmínky. Děti mají zvýšenou citlivost vnímání hluku. Špatné akustické podmínky se u nich mohou projevit únavou a bolestmi hlavy. Když děti musí neustále namáhat sluch, aby slyšely a porozuměly, mohou se brzy unavit.

Dobré akustické podmínky jsou ale důležité i pro učitele. Pro něj je hlas jeden z nejdůležitějších „pracovních nástrojů“. Dobrá akustika mu umožní hlas šetřit, ale také mu dá možnost práce s hlasem, využít jeho polohy, barvy, síly, intonace, tempa, aj.

3.1.4 Mikroklimatické podmínky

Do mikroklimatických podmínek řadíme teplotu, proudění vzduchu a vlhkost.

Teplota

Vyhláška (108/2001) stanovuje teplotu vzduchu v učebnách určených k trvalému pobytu nejméně na 20 – 22 °C a doplňuje údaje o teplotě podlahy, která nesmí klesnout pod 19 °C. V letním období je nejvyšší přípustná teplota v učebnách 26 °C. Teplota musí být zjišťována nástěnnými teploměry ve výšce 1,2 až 1,5 m. Je zde ale také faktor individuálního vnímání tepla. Každý člověk vnímá teplo jinak, i jedna osoba může teplo vnímat různě v závislosti na aktuálním fyzickém, psychickém či sociálním stavu. Vnímání tepla ovlivňuje pohlaví, množství podkožního tuku, nálada, zdravotní stav. Bartko (1980) upozorňuje, že děti jsou citlivé hlavně na přehřátí, které u nich vede dříve k únavě a vyčerpání.

Ve vyhlášce najdeme i teplotní hranice a pravidla, kdy musí být provoz školních zařízení zastaven pro nevhodné teplotní podmínky.

Vlhkost

Optimální hodnoty vlhkosti pro lidský organismus se pohybují kolem 40 %. Vyšší vlhkost sama o sobě lidem nevádí, ale vytváří vhodné podmínky pro růst plísní a mikroorganismů. Ty pak mohou působit zdravotní potíže.

Nižší hodnoty, pod 20 %, však mohou působit na lidský organismus negativně – dochází k vysychání sliznic a ke ztrátě jejich obranyschopnosti. Bohužel, ve většině vytápěných místností, kde není vzduch uměle zvlhčován, je vlhkost v nižších hodnotách. V případě, že venku nemrzne, lze vlhkost ovlivňovat větráním. Při mrazu je však vlhkost vzduchu velmi nízká. Vyhláška stanovuje reálnou vlhkost vzduchu pobytových místností školských zařízení na 40 až 60 %. Ovšem, na rozdíl od teploty zde nenajdeme prostředky, kterými by se měla vlhkost v učebnách kontrolovat a zjišťovat.

Proudění vzduchu

Prostory zařízení pro výchovu a vzdělávání určené k trvalému pobytu musí být přímo větratelné. V příloze vyhlášky pak lze najít i výměru vzduchu v učebnách, tělocvičnách, šatnách a dalších prostorech školy.

Pro hledisko proudění vzduchu je důležitá jeho rychlost. Je-li proudění vzduchu

malé, je lidmi pocíťováno jako „těžký nedýchatelný vzduch“. Tento pocit je ještě intenzivnější při vyšších teplotách. Vyšší intenzita proudění může vyvolat průvan, který může, kromě pocitu nepohody, způsobit i zdravotní problémy.

V příloze 3. vyhlášky č. 410/2005 Sb. nalezneme číselné údaje týkající se intenzity větrání čerstvým vzduchem a parametry mikroklimatických podmínek.

3.1.5 Osvětlení

Osvětlení je důležitý parametr. Hlavně ze zdravotního hlediska. Špatné osvětlení může způsobit trvalé vady zraku a vrozené vady zhoršit.

Vyhláška (410/2005) praví, že v prostorách určených k pobytu s trvalým charakterem, musí být zajištěno vyhovující denní osvětlení. Za trvalý charakter je považována činnost po dobu 4 a více hodin. Denní světlo je důležitou fyziologickou a psychologickou potřebou lidského organismu a je v tomto smyslu pro člověka nenahraditelné.

Kaňka (2007) uvádí dvě důležitá kritéria osvětlení – kvantitu a kvalitu. Z hlediska kvantitativního jde hlavně o dostatek osvětlení. Kritériem charakterizujícím úroveň denního osvětlení je tzv. *činitel denní osvětlenosti*. Pro určení dostatečného osvětlení se používá tabulka „Požadované hodnoty činitele denní osvětlenosti podle normy ČSN“, kterou vydal Český normalizační institut. Vnitřní prostory slouží různým činnostem a podle toho mají rozdílné nároky na osvětlení. Z tohoto pohledu jsou činnosti rozděleny do sedmi tříd. Činnost žáků je rozmanitá, proto ji můžeme zařadit do více kategorií. Nejčastější činnosti, čtení a psaní, bychom pak zařadili do VI. kategorie, která vyžaduje středně přesnou zrakovou činnost. Do této kategorie se řadí např. středně přesná výroba, pletení, žehlení aj. Některé činnosti však spadají do kategorie náročnější na světelné podmínky. V kategorii III. je můžeme najít spolu s přesnou výrobou, náročnými vyšetřeními a rýsováním.

Dostatečné osvětlení musí být zajištěno v celém prostoru školní třídy. Tedy žáci sedící u okna musí mít stejné podmínky, jako žáci sedící na opačné straně třídy. To platí i při osvětlení tabule. Proto také ve stěně za tabulí nesmí být umístěn osvětlovací otvor, případně musí být překryt neprůsvitným materiálem.

Kritéria kvalitativní se pak zabývají rovnoměrností osvětlení, rozložením světelného toku, rozložením jasu ploch, zábranami oslnění a barevným řešením interiéru.

Pro situace, kdy je potřeba míru denního světla omezit z důvodu oslnění, udává vyhláška (410/2005) povinnost opatřit všechny osvětlovací otvory zařízením pro regulaci denního osvětlení.

V případech, kdy nestačí přirozené sluneční světlo, musí být nahrazeno nebo doplněno umělým osvětlením. Zde je nutné umístit svítidla tak, aby světlo dopadalo shora a zleva. Proto se řada svítidel umísťuje rovnoběžně s okenní stěnou nad levý okraj lavice. Současně je však potřeba, aby rozmístění svítidel, jejich osy a úhly clonění, byly voleny s ohledem na ochranu před oslněním. Pro umělé osvětlení se používá výkonných výbojových světelných zdrojů. Žárovky se mohou použít pouze výjimečně. Protože se umělé osvětlení používá v kombinaci s denním světlem, je nejvhodnější volit pro něj bílou barvu, tedy barvu s co nejpodobnějším spektrem.

3.1.6 Barva

S osvětlením velice úzce souvisí barva a její využití v interiéru třídy. Mnoho odborných studií se v současnosti věnuje tématu barevnosti a psychologickému působení barev.

Barvami se však lidé zabývali od pravěku. Již tehdy se pracovalo s barvou a jejími psychologickými účinky. Používala se na zdobení, šamani a kouzelníci jí připisovali tajuplnou moc. První používanou barvou byla červená, tedy barva krve. Následně byla doplněna bílou a černou hlinkou.

V Egyptě a Mezopotámii byly barvy využívány jako symboly božských vlastností, moci a síly. Již zde se objevuje barva zlatá a purpurová jako symbol vážnosti. Smysl barev jako symbolů se dochoval do dnešní doby, a to hlavně u barvy zlaté, stříbrné a barev drahokamů. S drahokamy souvisí i pozůstatky pověrčivosti v sílu barev. Ta je využita v přiřazení jejich barev ke znamení zvěrokruhu, a tedy k datu narození.

Na odhalení tajemství barev se podílelo mnoho známých osobností. Mezi nimi Leonardo da Vinci, který se věnoval studiu řady optických jevů, působení světla a stínu,

barevnosti. Isaac Newton objevil právě složení slunečního světla, do té doby považovaného pouze za bílé. Podařilo se mu pomocí trojbokého skleněného hranolu rozložit paprsek slunečního světla na pruhy barevných světél. Následně tato barevná světla uspořádal do kruhu a tím určil jejich příbuznost. J. W. Goethe jako první rozdělil barvy na teplé a studené. Ve 20. století se objevily výtvarné umělecké směry, které se věnovaly výhradně barvě a jejím vlastnostem – impresionismus, expresionismus, fauvismus. Postupem času vznikla potřeba umět barvy pojmenovat, jednoznačně určit. Tímto problémem se zabýval W. Ostwald a A. H. Munsell. Vypracovali systém označení barev, podle kterého každý barevný odstín dostal přesné označení. Hlavní barevné odstíny jsou pak zobrazeny ve vzorníku.

Výtvarné umění pracovalo od počátků s psychologickým působením barev. Barvy se ale zkoumaly i z pohledu lékařského. Byly provedeny pokusy s působením slunečního světla a jeho barevných složek na životní funkce nejnižších a nižších organismů. Také byly prováděny experimenty s použitím barevného světla pro urychlení růstu rostlin. Až se vědecká činnost zaměřila i na působení barev na organismus lidský.

Tomuto tématu bylo věnováno mnoho výzkumů a ještě v roce 1966 věřili japonští lékaři na barevnou diagnostiku, tedy na určování chorob pomocí volby barev nemocných lidí. V té době však už byla tato teorie v Evropě vyvrácena.

Díky mnoha výzkumům, které byly v této oblasti prováděny, však bylo vědecky zjištěno, že citlivost lidí na barvy je různá. Ovlivňuje ji pohlaví, barva očí a vlasů, věk osoby a roční období. Zajímavostí je, že pokusy dokázaly, že působení barev člověk vnímá nejen očima, ale i pokožkou. Barevná světla přímo ovlivňují tonus svalů a stav celého organismu. Hlavní účinky barev však musíme hledat v rovině psychologické. Psychologové zjistili, že lidé barvy nevnímají samostatně. Ve většině případů si je spojují s nějakou věcí, situací, prostředím. Tomuto jevu se v odborné literatuře říká sdružování představ neboli asociace. Existují i lidé, kteří spojují barvy s chutí, čichovým vjemem, připisují barvy dnům v týdnu apod. To dokazuje, že lidská smyslová centra jsou propojena.

Všechny výše uvedené informace směřují k poznání, že barvy na člověka

významně působí. Záznamy o tom nalezneme již u Hippokrata, který vytvořil typologii lidí podle temperamentu a k jednotlivým typům přiřadil barvy. Typ cholerik, popisovaný jako prudký, dostal barvu červenou. Sangvinik, tzv. živý typ, měl barvu žlutou. Flegmatika jako člověka klidného spojoval s zelenou a nakonec melancholikovi patřila barva modrá. Zajímavé je srovnat barevné přidělení Hippokrata s povahopisem barev, který sestavil o několik století později J. W. Goethe. Jeho popis barev byl velmi podrobný a současně vědecké poznatky o barvách ho potvrzují. Červená je považována za nejenergičtější, žlutá je povzbudivá a živá. Zelená je protikladem červené – uklidňuje a modré je připisován klid a vážnost.

Seznámili jsme se s účinky barev. Můžeme tedy přistoupit k jejich praktickému využití v interiéru školy.

V průběhu času, kdy byl zkoumán účinek barev, se vyvinula tzv. barevná dynamika uplatňovaná při barevném řešení prostředí, ve kterém člověk žije a pracuje. Je potvrzeno, že lidé pohybující se v určitém barevném prostředí jsou aktivnější, koncentrovanější, což vede k lepšímu soustředění. Proto je vhodné používat barev i ve školním prostředí. Zde můžeme považovat za kladné účinky barvy i pouhé estetické, tedy to, že se dětem barevné prostředí líbí. Při volbě barev do škol je třeba dbát na jinou preferenci barevnosti dětí a dospělých, kterou dokladují výsledky řady realizovaných výzkumů (např. Brožková, 1982, s. 182 a 183). Z výzkumů byla sestavena statisticky „normální“ řada preference barev u dospělých od nejoblíbenější - modrá, oranžová, zelená, červená, fialová, žlutá. U dětí do 9 let je toto pořadí trochu jiné - červená, modrá, oranžová, žlutá, zelená, fialová.

Ze studií vyplývá doporučení používat v prostorách, kde je žádoucí vyvolat krátkodobé stimulace, teplých barev. V prostředí, kde je žádoucí delší koncentrace, soustředění na určitý úkol, pastelové modré, modrozelené a zelené. Tyto barvy poskytují úlevu zraku. Protože současně patří mezi barvy studené, jsou vhodné pro učebny situované na jih, ve kterých bývá příliš mnoho slunečního světla. Naopak v učebnách, které mají slunečního světla nedostatek, je vhodné použít barev teplých. Ty snižují pocit chladu.

Barev lze využít i u optické úpravy interiéru třídy. Je-li její prostor velký,

můžeme ho použitím sytých a tmavých barev zmenšit a naopak. Barvy světlé prostor zvětší a dodají mu dojem větší volnosti.

Nakonec se vrátíme ke zdravotnímu hledisku působení barev. Že špatné osvětlení může způsobovat únavu a napětí, je všeobecně známo. Podobné negativní účinky však může mít nevhodně zvolené barevné řešení interiéru.

4 Psychosociální prostředí třídy

Pro úvod této kapitoly vybíráme citát J. Průchy (2002, str. 333):

„Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“ Tento citát velice dobře vystihuje to, co každý člověk prožívá ve svém každodenním životě, kdy na sebe lidé nebo prostředí neustále působí.

My se zde ale zabýváme specifickým interakčním prostředím – prostředím školy. Termín psychosociální klima je vysvětlen již v úvodní části diplomové práce. Jen pro připomenutí uvádím stručně podstatné rozdíly mezi statickým a proměnlivým prostředím podle Laška (2001): „Statické prostředí, neboli klima třídy představuje trvalejší sociální a emoční naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají žáci a učitelé v interakci.“ Z definice tedy vyplývají dva hlavní činitele klimatu třídy. Jsou to žáci a učitelé.

Proměnlivé prostředí, tedy atmosféra třídy, je krátkodobé, situační sociální a emoční naladění ve třídě. Může se měnit v průběhu jedné hodiny, zkoušení, písemné práce aj. Jde o situace, které jsou emočně více vypjaté, více prožívané a dochází v nich k intenzivnějšímu interpersonálnímu působení. Klima třídy na ně nemusí působit.

4.1 Klima třídy

Problémy a specifiky klimatu třídy se zabývali odborníci již ve 30. letech 20. století. V té době se domnívali, že největší vliv na klima má učitel, resp. jeho styl řízení. Výzkumy byly prováděny metodou pozorování.

V 50. letech se pak zájem o zkoumání sociálního prostředí třídy a školy zvýšil. Výzkumy se zaměřily na výpovědi o prožívání prostředí přímo jeho aktéry – učiteli a žáky. Kromě metody zúčastněného pozorování se začaly používat i nepřímé metody, zaměřené spíše na kvantitu dat, jako jsou dotazníky a posuzovací škály. Významnou osobností spojenou s vývojem dotazníků a posuzovacích škál zaměřených na zkoumání klimatu třídy je profesor B. J. Fraser.

U nás se této problematice začala věnovat větší pozornost až v 70. letech.

Výzkumníci se zaměřili hlavně na vliv činitelů na klima třídy. Tedy výzkum se věnoval hlavně interakci učitel a žák, žáci.

V současnosti již víme, že tvůrci klimatu nejsou učitelé nebo žáci, ale učitelé a žáci společně. Klima je nutno chápat jako strukturu. Je tvořeno jednotlivými prvky a determinanty. Ty na sebe neustále působí a tak vytváří složité vazby. Názory odborníků na prvky klimatu nejsou jednotné. Zajisté sem ale patří komunikační a vyučovací postupy učitele, podíl žáků ve vyučování, preference a očekávání učitelů a klima celé školy, jejíž je třída součástí.

Determinanty jsou skutečnosti v životě školy a třídy. Jsou relativně stabilní a působí na klima školy. Mezi determinanty patří např. zvláštnosti školy, zvláštnosti učitelů, zvláštnosti žáků aj.

V působení zde platí oba směry, tedy tvůrci působí na klima a klima na své tvůrce. Klima může ovlivnit vztah žáka ke škole a vzdělání. Velkou měrou působí na jeho vzdělávací výsledky, a to jak v kladném, tak v záporném smyslu. Nenahraditelný vliv má na jeho sociální vývoj. Žák vstupuje do školy a spolu s odborným vzděláním zde získává znalost základního sociálního chování a životních hodnot. Stává se členem skupiny, podílí se na jejím fungování, formování. Tato životní změna je pro dítě velice náročná, a to jak po stránce fyzické, tak psychické. Proto je nadmíru důležité, aby klima třídy bylo příznivé pro všechny druhy učení.

4.1.1 Žák

Vstup do školy je pro dítě a jeho rodinu velice důležitý okamžik. Dostává se do nového prostředí, které sebou přináší novou sociální roli – roli školáka. Na tu by mělo být dítě připravováno postupně. Prvním milníkem na této cestě je zápis. Při něm se prokáže, zda je dítě dostatečně fyzicky a psychicky vyspělé, aby roli školáka zvládlo. Pro rodinu bývá přijetí dítěte do školy potvrzením „normality“, tedy toho, že dítě se vyvíjí „tak, jak má“. Po přijetí by měla rodina dítě začít kladně připravovat na novou životní situaci, aby mu tento velký krok co nejvíce usnadnila.

V září se dítě stane školákem. Ve škole na něj čeká mnoho nových sociálních zkušeností – noví spolužáci, učitel jako nová autorita. Při vstupu do školy je žák také

postaven před pravidla a očekávání, spojená s jeho rolí školáka. Prostřednictvím školních pravidel a norem získává nový pohled sám na sebe.

V našem prostředí je většina tříd tvořena formálně. Do třídy nastupují děti různě staré, s různou úrovní mentální a fyzické vyspělosti. Jedinou věcí, která je spojuje (většinou) je přibližně stejná oblast bydlení. I když v současné době již není pravidlem, že děti musí navštěvovat školu nejbližze jejich bydliště. Některé děti se znají – bydlí ve stejném domě, chodí do stejného zájmového kroužku, navštěvovaly stejnou mateřskou školu. Na základě dřívější znalosti se tak mohou již na začátku první třídy objevit dvojice, trojice nebo menší skupinky kamarádů. Ale i tak jsou vztahy ve třídě nejdříve formální. Trvá nějakou dobu (nelze ji přesně určit, je specifická pro každou jednotlivou třídu) než se vztahy změní na neformální – začnou se tvořit referenční skupiny, kamarádství, nepřátelé. Na to má vliv několik faktorů. Podle Weinsteina (1991) vstupuje dítě do školy s rozdílným statutem, který je dán socioekonomickými podmínkami rodiny, pohlavím, rasou. Každý žák musí tedy překonávat jiné problémy při interakci se spolužáky. Dítě prožívá svou roli žáka, vnímá ji, je v ní hodnoceno a také se samo hodnotí. To vše přispívá k tvorbě sebeobrazu.

Tento sebeobraz může být zcela odlišný od sebeobrazu dítěte jako člena rodiny nebo sourozence. Odborníci se domnívají, že lze oddělit *žákovo já* od dalších já. Na to poukazují i rozpory mezi hodnocením žáka rodiči a učiteli. Učitel často slyší od rodičů, že žák je doma zcela jiný, jinak se chová. Sám to pak může pozorovat při mimoškolních akcích, kdy se některé děti chovají odlišně než ve škole.

Významné základy sebepojetí má dítě zformovány již před vstupem do školy, především rodinou. Není to však hotový proces. K jeho dalšímu rozvoji dochází ve škole. Zde si může dítě současné sebepojetí potvrdit jako správné nebo ho změnit. Ke změně dojde v případě, že se žák setká se odlišným názorem. Z předchozího tedy vyplývá, že sebepojetí je ovlivňováno okolním prostředím a hlavně lidmi v něm.

Američtí vědci Gelas, Calonica a Thomas pracují v souvislosti se sebepojetím s teorií tzv. model and mirror theory. Teorie tvrdí, že dítě se učí sebeúctě jednak imitací okolí - především imitováním modelu a jednak vnímáním hodnocení významných druhých kolem sebe. Helus (1973) pak definuje *model* jako osobu, která svým

vzhledem, chováním, způsobem myšlení, svými postoji, výrazy, názory, výkony aj. stimuluje v druhé osobě tendenci k podobnému chování, vzhledu, názorům. Model může být jak fyzicky přítomná osoba, tak osoba, o které se imitátor dozvídá jen zprostředkovaně vyprávěním, z masmédií apod.

V Maslowově hierarchii potřeb patří sebeúcta k potřebám nedostatkovým. Leží nad potřebou sounáležitosti a lásky a pod potřebou seberealizace. Z hierarchie vyplývá, že potřeby vyššího stupně mohou být naplněny až po potřebách stupně nižšího. Tedy sebeúcty může člověk dosáhnout až ve chvíli, kdy naplní potřebu patřit někam, milovat a být milován.

Sebepojetí je také upravováno podle hodnocení okolí. Žák je hodnocen hlavně učitelem, ale v některých situacích i spolužáky. Protože hodnocení ve škole probíhá většinou veřejně, žák ke svému sebehodnocení připojuje i srovnávání, zda je jeho výkon nad či pod průměrem. V závislosti na tom se pak zvýší nebo sníží jeho sebepojetí.

Do sebepojetí patří i složka sebeideálu. Tedy čím chce dítě být do budoucna. Žák prvního stupně má většinou o své budoucnosti nereálné představy. Je schopen si stanovit spíše cíle krátkodobějšího charakteru. I tyto cíle je potřeba usměrňovat, protože ne každý si umí stanovit cíle tak, aby byly dosažitelné. V případě, že dítě bylo stále chváleno a povzbuzováno, bude vybaveno vyšší aspirační úrovní – bude si více věřit. Ale i takové dítě může mít problémy, když od sebe očekává víc, než může zvládnout. Selhání pak prožívá každý jinak, může obviňovat sebe, ale často přisuzuje neúspěch nepříznivým okolnostem nebo učiteli. Je tedy na učiteli, aby míru sebepojetí usměrnil v žákův prospěch.

Pohlaví

Výzkumy dokazují, že je rozdíl ve zvládnutí přijetí role školáka mezi dívkami a chlapci. Problémem je rozdílná úroveň psychické a fyzické zralosti.

V 80. letech 20. století poukazovaly výsledky výzkumů na rozdíly mezi pohlavími v některých rozumových schopnostech a dovednostech. Dívky zde vycházely jako lepší ve čtení a řečových dovednostech, u chlapců byla pak převaha v mechanickém usuzování a v prostorových vztazích. Již tehdy však byly pochybnosti,

zda nejde jen o vliv rozdílné kultury výchovy chlapců a dívek. Dívky trávily více volného času doma s rodiči, tedy v řečově podnětném prostředí a vzor rodičů je často vedl k četbě. To se následně projevilo v lepších výsledcích v daných disciplínách ve škole. Chlapci trávili více času venku a tak měli bohatší zkušenosti mechanické a prostorové povahy.

Dnes se však situace změnila. Rozdíly mezi rozumovou výkonností chlapců a dívek se postupně vytrácejí. Rozdíly ve výchově už jsou smazány téměř úplně. Proto je potřeba oběma pohlavím poskytovat rovné vzdělávací příležitosti. Drobné rozdíly však mezi dívkami a chlapci stále jsou.

Dívky jsou většinou pečlivější, důslednější, koncentrovanější a vyrovnanější. Lépe podřizují své chování, jsou přizpůsobivější na nová prostředí a emocionálně vstřícné. Mezi jejich přednosti patří také vyšší schopnost verbalizace, což je velice pozitivně přijímáno učiteli.

Chlapci jsou celkově méně poddajní, a proto mívají při vstupu do školy větší problémy. Některé studie poukazují na problém feminizace školství a to zejména na nižších stupních základních škol. Chlapci tak nemají dostatek vzorů pro svou mužskou roli.

Pro sociální vývoj chlapců a dívek je významné složení třídy z hlediska pohlaví. Děti ve věku kolem sedmi let si vybírají přátele stejného pohlaví. Jejich přátelství bývají pozoruhodně stálá. Chlapci tvoří silné a pevné skupiny i s více jedinci. Dívčí skupiny se častěji rozpadají do dyád a triád.

Věk

Při vstupu do školy je žák ve vývojovém období, kdy se dívá na svět spíše prakticky. Jeho potřebou je poznávat, učit se, pomáhat dospělým. Ve škole jsou tyto potřeby uspokojovány. Jde však o velice náročné činnosti, a proto je zapotřebí příznivé emoční klima třídy.

Morální vývoj představuje přechodnou formu mezi dětstvím a dospělostí. Dítě se chová podle příkazů a nařízení rodičů a učitelů a očekává za to pochvalu. Ta mu přináší uspokojení. Ale jsou i děti, které se již v tomto věku řídí svým svědomím.

Fyzicky jsou děti velice živé. Nevydrží dlouho v klidu sedět a to se projeví i na době soustředění, která je odhadována na 10, maximálně 15 minut. Z pohledu zdravého tělesného vývoje je tedy vhodné pohyb dětí omezovat co nejméně. Pohyb prospívá nejen svalům, srdečnímu a cévnímu oběhu, ale i rozvoji koordinace, dýchací a trávicí soustavy a v neposlední řadě soustavě nervové.

Z hlediska klimatu třídy je věk důležitý ne v jednotlivých letech, ale v celcích, které byly vytvořeny vývojovou psychologií. Děti mladšího školního věku (6 až 10/11 let), hlavně v prvních dvou až třech ročnících, volí své kamarády na základě hodnocení učitele a rodičů. Pro děti staršího školního věku už autorita dospělých klesá a jejich normy se řídí normami třídy. Žák je v období, kdy se potřebuje identifikovat se skupinou a získat uspokojivou pozici v její hierarchii. U dětí adolescentního věku je pak vývoj sociální skupiny třídy na vrcholu, a to hlavně působením společných prožitků. Současně se však objevují jiné skupiny, které třídě konkurují a oslabují její působení. Jsou to významné vrstevnické skupiny, přátelské a partnerské vztahy.

Sociokulturní podmínky

V současné demokratické společnosti by se mohlo zdát, že mají všichni stejné podmínky a mezi lidmi nejsou rozdíly. Ale všichni víme, že tomu tak není. Nejen v porovnání států, ale i v prostředí jednoho státu. Jsou to rozdíly národnostní a etnické, lokální, sociokulturní charakteristika rodin.

V jedné školní třídě se setkáváme s dětmi, které žijí v rodinách s různými sociokulturními charakteristikami. Od rodin chudých, žijících v ekonomické nejistotě a malém bytě, až po děti z rodin na špičce společenského žebříčku. Dále se zde projevuje způsob komunikace v rodině – zabarvení, četnost, průběh, bohatost slovní zásoby aj.

Nejvýznamnější částí je ale vzdělání rodičů. V rodinách, kde alespoň jeden z rodičů má ukončené vzdělání s maturitou nebo získal vysokoškolské vzdělání, bývá kladný vztah ke vzdělání. Rodiče děti pobízejí k získání co nejvyššího vzdělání a mohou jim i pomoci v učení. Je tedy velmi pravděpodobné, že když třídu tvoří větší počet žáků, pocházejících z těchto podmínek, budou ve třídě převládat pro-školní

hodnoty. Na druhou stranu, sejde-li se více žáků z prostředí nepodnětného a nepříznivého pro vzdělávání, mohou být hodnoty třídy zaměřeny jinak.

Počet žáků

Počet žáků má přímý vliv na klima třídy. Čím více je žáků ve třídě, tím složitější bude vytvořit takové klima, které by vyhovovalo všem žákům i učitelům. S velkým počtem žáků se špatně pracuje, není možný individuální přístup a pro učitele je práce velice náročná. V posledních desetiletích se počet žáků ve třídách snižuje. V počátku školství byl počet žáků vysoký a v jedné třídě byly žáci různého věku, někdy zde bylo i více učitelů. V průběhu doby se počty žáků měnily. V současné době se pohybuje v průměru kolem 21 žáků v průměru na třídu primárního vzdělávacího stupně. Obecně se předpokládá, že méně početná třída vytváří lepší předpoklady pro dobré edukační klima. Dává možnost vzniknout homogenním přátelstvím se silnou soudržností. Nevýhodou je větší možnost vyloučení méně adaptabilních jedinců z kolektivu.

4.1.2 Učitel

Kapitola učitel pro nás byla velice objevná. V porovnání s žáky se věnuje učitel mnohem více publikací, a to jak z oblasti pedagogiky, tak psychologie.

Učitel je profesi velice stará. Průcha (2002, s. 9) určuje začátky profese takto „Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět“. Definice vystihuje nejen samotné počátky, ale i dvě důležité vlastnosti učitelské práce – nutná specializace a ochota. Podle našeho názoru se na tyto vlastnosti často zapomíná. Specializaci v současné době upravuje zákon (č. 563/2004 Sb.), který říká, že pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost. Podle zaměření na stupeň vzdělávání pak získá odbornou kvalifikaci vysokoškolským studiem v akreditovaném magisterském studijním programu zaměřeném na příslušný stupeň. Jde-li o ochotu, musí si každý učitel a budoucí učitel položit otázku, zda je či není ochoten věnovat se této profesi a přijmout ji se vším, co k ní patří.

Vývoj učitelství nebyl jednoduchý a prošel několika významnými body. První

školy, kde učili specialisté, jsou doloženy ve starověku. Středověké vzdělávání bylo v rukou církve, tedy učení předávali většinou kněží. Velký rozvoj učitelské profese přineslo zakládání universit v Evropě ve 12. století. Díky nim vznikla nová specializace – vysokoškolský učitel. V Českých zemích byly významným mezníkem školské reformy Marie Terezie v 18. století. Ta zavedla nový model školství, který si vyžádal i změnu přípravy učitelů. Byly zřízeny tří a šestiměsíční kurzy. Tyto kurzy byly postupně prodlužovány až na čtyři roky. Ve století 19. pak bylo pro učitele stále více vyžadováno vysokoškolské vzdělání. Tohoto požadavku bylo díky nepříznivým politickým událostem dosaženo až v roce 1946. V tento rok byly při univerzitách v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě zřízeny první pedagogické fakulty.

Nyní se vrátíme k definici učitele. Definice existuje více. Pro ukázkou uvádím tři. Stručný slovník paedologický (1909, s. 1912) uvádí, že „učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání.“

Podle Průchova Pedagogického slovníku (2003, s. 261) je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Jako poslední uvádím definici, která se používá pro klasifikaci pedagogického personálu v zemích EU (OECD Indicators, 2001, s. 309-400): „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí.“

Co tedy z těchto definic vyplývá? Učitel má ve škole dvě důležité role. Roli vzdělávací, kdy dětem vytváří podmínky pro jejich intelektuální rozvoj a přiměřenou formou jim zprostředkovává poznatky vědy. A roli výchovnou, kdy děti učí základy sociálního chování – podílí se na jejich socializaci. Pro vykonávání obou rolí je důležitá vzdělanost učitele a jeho osobnost.

Vědci se zabývají otázkou, jaká by měla být osobnost učitele, respektive jaký by

měl být učitel. Přesný popis osobnosti učitele však nelze sestavit. Můžeme ale učitele charakterizovat pomocí dispozic pro jeho povolání. Patří mezi ně energie a aktivita, vyšší úroveň empatie, citová stabilita a odolnost proti frustraci, vyšší intelektová úroveň a s ní spojená úroveň vědomostí a dovedností, tvořivost, racionální přístup k problémům, přiměřená sebedůvěra, dominance, rozhodnost, odpovědnost a asertivita. Tato charakteristika nám umožní získat obecnou představu o ideálním učiteli. Ovšem vliv osobnosti je velice silný, a proto je každý učitel jiný, má jiný přístup k výuce, dětem, jiný názor na metody a postupy, kterými chce dosáhnout výchovného a vzdělávacího cíle. I přes tuto velkou rozmanitost lze učitele „zaškatulkovat“.

Podle orientace na vědomosti či na osobnost rozlišujeme logotropy a paidotropy. Můžeme je také rozdělit do typologie psychologie osobnosti na extroverty a introverty či podle Hippokrata na sangviniky, choleriky, flegmatiky, melancholiky. U všech typologií pak můžeme nalézt jejich charakteristické rysy.

Ve vyučovacím procesu pak můžeme vycházet ze stylu výchovy a vyučování. Byly vytvořeny tři styly – dominantní (autokratický), demokratický a liberální. Styly se liší v podílu učitele a žáků při školních aktivitách.

Při dominantním stylu je hlavním aktérem učitel. Komunikace je jednostranná od učitele směrem k žákům. Učitel vytváří pravidla pro život třídy, od žáků požaduje jejich bezpodmínečné dodržování, tím však omezuje aktivitu dětí, tvořivost a schopnost sebeřízení. Krátkodobě vede k vysokým výkonům skupiny, ale na základně výsledků jednotlivců. Nevytváří kooperační vztahy.

Demokratický styl žáky aktivně zapojuje do činností a aktivit třídy. Tím se žáci učí spolupracovat, respektovat jednotlivce a seberealizovat se ve společnosti. Probíhá tu obousměrná komunikace, která vyžaduje od učitele toleranci, schopnost řídit debaty a vytvářet kompromisy. Vede postupně ke stabilně vysokým výkonům třídy.

Liberální styl je opakem stylu dominantního. Komunikace je také jednosměrná, ale tentokrát od žáků k učiteli. Učitel nestanovuje žádná pravidla, neklade požadavky nebo je nekontroluje. Mohlo by se zdát, že dětem se bude tento styl líbit. Ve skutečnosti však vyvolává napětí z nedostatku vnějších normativů. Děti jsou zmatené, nevědí co

mají dělat, nedokáží spolupracovat a časem se stávají lhostejné.

Pokud by měl být vybrán neoptimálnější styl, byl by to styl demokratický. Učitelé však obvykle používají všechny uvedené styly v závislosti na pedagogické situaci.

4.2 Atmosféra

Atmosféra třídy je jev krátkodobější povahy. Jeho časové rozpětí může být vyučovací hodina, ale i kratší úsek v ní, např. zkoušení, písemná práce, debata aj. Na atmosféře, stejně jako na klimatu třídy, se podílejí hlavně žáci a učitel. Při vytváření atmosféry je důležitý vztah učitele a žáka, který se následně projeví v klimatu třídy. Povaha vztahu pak může žákovi usnadnit plnění požadavků školy, ale i naopak.

Formálně je ve vztahu dominantní učitel. Je zodpovědný za průběh i výsledky výchovně vzdělávacího procesu a jeho úkolem je stanovovat dílčí cíle, volit metody a prostředky tak, aby bylo cílů dosaženo. Žák by však měl mít možnost uplatnit a rozvíjet své kvality, podílet se na svém rozvoji a tak se učit odpovědnosti za sebe, seberegulaci a sebeřízení.

Na interakci učitele a žáka působí mnoho faktorů. Od společenské atmosféry, koncepce státu ve vzdělávání, tradice školství, přes vedení školy, vztahy v pedagogickém sboru, vztah rodiny ke vzdělání, postavení žáka v rámci sociální skupiny ve třídě aj.

Jak je uvedeno výše, aktéry interakce jsou učitel a žák. Při prvním setkání se žáky si na ně učitel vytváří první názor, buduje si k nim postoj. K tomu využívá svých předešlých zkušeností, vědomostí a dovedností. Má tendenci postupovat poměrně stálým způsobem a protože jde o lidský faktor, může dojít k chybám v úsudku. Výzkumy udávají, že učitelé mají vyhraněný postoj k více než 2/3 žáků. Tedy, že žáky tzv. „škatulkují“. Je proto nezbytné, aby učitelé přistupovali k tvorbě postojů zodpovědně a s vědomím možných následků špatného úsudku. Ten se může projevit v celé škále oblastí od ovlivnění školních výsledků přes změnu postoje žáka k učiteli, škole, spolužákům až k celkovému narušení vztahů ve třídě a tak ke špatné atmosféře. Dobrý učitel musí být ochotný změnit svůj názor na žáka.

Do interakce učitele a žáka zasahuje neustále komunikace. Komunikace mezi učitelem a žákem je komunikací sociální, při výuce pak probíhá komunikace pedagogická, která má specifické výchovně vzdělávací cíle.

Sociální komunikace probíhá vždy mezi lidmi. Proto se v ní objevuje lidský faktor, jako např. názor, postoje, představy, dřívější informace, nálady aktérů, které ovlivňují vnímání sdělené informace. Skládá se ze dvou stránek - obsahové, tedy co je sdělováno, a formální, jak je to sdělováno. V komunikaci je přítomno více komunikačních kanálů. Sociální psychologie rozlišuje tři: verbální, nonverbální a komunikaci činem.

Pedagogická komunikace se neodehrává pouze ve škole, ale i v rodině, mimoškolních zařízeních. Podle Mareše a Křivohlavého (1995) by měla optimální pedagogická komunikace probíhat při procesu výchovy a vzdělávání a plnit při tom pedagogické funkce. Měla by zajišťovat emocionální klima pedagogického procesu, optimalizovat vazby mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňovat řídit sociálně-psychologické procesy v kolektivu, vytvářet nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formovat osobnost žáků správným směrem a dovolovat co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti.

Účastníky pedagogické komunikace jsou vychovávající - učitel a vychovávaný - žák nebo skupina žáků. Může však dojít k situaci, kdy se tyto role spojí. V takovém případě dochází k sebevzdělávání a sebevýchově. Jedná se však o dovednost, které je nutné se učit. Komunikace může být i zprostředkovávána skrz prostředníka. Tím může být učebnice, pracovní sešit, hudební nahrávka, umělecké dílo. Žák tak nepřímo komunikuje s autorem, sděluje své řešení, nechává na sebe působit hudbu, náladu či obsah obrazu.

Pedagogická komunikace má tři základní podoby z pohledu možnosti plánování. Komunikace, která se dá naplánovat a tedy i připravit, komunikace, kterou lze naplánovat jen rámcově, a komunikace, kterou naplánovat nejde. V poslední situaci se nejvíce projeví komunikační schopnosti učitele. Obsahem pedagogické komunikace není jen učivo, ale i organizační zajištění, průběh činnosti, zprostředkování mezilidských vztahů, postojů a emocionálních stavů. Výzkumy zjistily, že celé úseky

komunikace učitele jsou věnovány organizačním otázkám.

Jako každý druh komunikace má i pedagogická komunikace určitá pravidla. Základ tvoří obecná pravidla chování ve společnosti, ale s ohledem na prostředí školy. Další část tvoří výsledek zajímavého a složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky. Pravidla by měla být všem známá. Proto, aby je děti lépe přijaly, je vhodné, aby jich nebylo příliš, aby byla pro ně srozumitelná a aby se i děti podílely na jejich tvorbě. Stanovená pravidla je následně potřeba kontrolovat a dodržovat.

5 Metody zkoumání klimatu třídy

O historii zkoumání klimatu třídy jsme se zmínili již v předchozí kapitole. Zde se průřezově podíváme na jednotlivé přístupy k jeho zkoumání. K těmto přístupům pak vznikaly vlastní výzkumné metody. Stručný přehled vychází z Mareše a Krivohlavého (1995).

Sociometrický přístup je zaměřen na zkoumání školní třídy, nezabývá se učitelem. Zaměřuje se na strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů ve třídě a jejich následný vliv na rozvoj dispozic jednotlivých žáků. Mezi zkoumanými oblastmi je např. koheze třídy, sympatie mezi žáky, školní výkonnost třídy a jednotlivců. Pro výzkum využívá dotazníkovou metodu.

Organizačně-sociologický přístup zkoumá třídu, z pohledu organizační jednotky, ale i učitele, z pohledu řídicího pracovníka. Orientuje se na rozvoj týmové práce. Její výzkumnou metodou je standardizované pozorování.

Interakční přístup, jak název napovídá, se zaměřuje na interakci třídy a učitele. Jde o kvalitativní výzkum, a proto používá metody pozorování, interakční analýzu typu tužka-papír, audiovizuální nahrávky interakce a jejich následný popis a rozbor.

Pedagogicko-psychologický přístup se specializuje na spolupráci ve třídě a kooperování v malých skupinkách. Pro výzkum používá dotazníky s posuzovací škálou.

Školně-etnografický přístup rozšiřuje své zaměření na život celé školy. Zkoumá tedy třídu, žáky a učitele v souvislostech a kontextech školy. Pracuje s vjemy, hodnocením a popisem klimatu jeho aktéry. Jde o výzkum kvalitativní a velice časově i personálně náročný. Badatel pobývá ve škole řadu měsíců až roků. Žije ve třídě a sbírá rozhovory s žáky a učitelem. Ty nahrává, následně přepisuje do protokolů a analyzuje. Jde o metodu zúčastněného pozorování.

Vývojově-psychologický přístup je specializován na žáka. Školní třída zde vystupuje jako sociální prostředí, ve kterém se rozvíjejí osobnosti jednotlivých žáků. Výzkum je zaměřen na ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, tedy hlavně na

5. až 8. ročník základní školy. Jeho metody jsou různé.

Poslední přístup je v současné době nejrozšířenější. Jedná se o *sociálně-psychologický a environmentalistický přístup*. Školní třídu vidí jako prostředí pro učení, žáky a učitele. Zkoumá kvalitu klimatu třídy a jeho složky. Může mít dvě varianty. Aktuální, která se zabývá současným klimatem třídy, a preferovanou, která má za cíl odhalit klima, které by si aktér přál.

Druhý přehled se týká již přímo vypracovaných dotazníků, které se věnují klimatu třídy. Bližší informace o jednotlivých dotaznících lze najít v Laškovi (2001).

Pro nejmladší žáky je určen dotazník MCI – My Class Inventory. Tomu se budeme věnovat podrobněji níže.

Pro žáky 8. a 9. tříd je určen velice populární dotazník CES – Classroom Environment Scale. Byl vytvořen autory Trickettem a Moosem v 70. letech 20. století v USA. Dotazník od svého vzniku prošel několika úpravami, které se týkaly hlavně jeho zkrácení a zjednodušení. Z původních 242 otázek ze 13 dimenzí byl redukován na 24 položek zabývajících se 6 proměnnými. Byla také vytvořena jeho druhá forma - preferovaná. Autory zkrácené verze jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Odpovědi jsou voleny dichotomicky a následně jsou bodově ohodnoceny. V každé oblasti může respondent získat minimálně 4 body a maximálně 12 bodů, středovou hodnotou je 8 bodů.

Dotazník CCQ Communication Climate Questionnaire, překládaný jako Dotazník komunikačního klimatu třídy, se zaměřuje na komunikační klima vytvářené učitelem. Je určen studentům středních a vysokých škol. Obsahuje 17 tvrzení, na které respondent odpovídá pomocí pětipoložkové škály Lickertovského typu od silně souhlasím (5) po silně nesouhlasím (1). Autor, L. B. Rosenfeld, se snažil objevit, zda ve třídách převažuje komunikační klima suportivní (otevřené) či defenzivní (obránné). Zkoumá tedy komunikaci mezi dvěma různými sociálními statusy učitel – žák.

Dotazník OCDQ – RS - Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary se specializuje na klima školy. V 34 výrocích zjišťuje 5 komponent klimatu. Z nich pak tvoří „index klimatu otevřenosti školy“. Respondenty jsou učitelé

a dotazované oblasti hodnotí pomocí čtyřstupňové škály. Každá odpověď má přidělené bodové hodnocení, které ovšem odpovídající neznají. Oblasti postihují vedení školy – ředitele a jeho chování a sebehodnocení učitele.

V neposlední řadě existují i dotazníky určené přímo a jen učitelům. Je to například dotazník RSA - Responsibility for Student Achievement Questionnaire. Specializuje se na učitele základních a středních škol. Učitele zkoumá z pohledu jeho zodpovědnosti za žákovy úspěchy či neúspěchy ve školní práci. Obsahuje 30 položek, každá má variantu a) a b). Úkolem učitele je mezi tyto varianty podělit 100%. Výsledkem je individuální profil učitele. Pro podmínky České republiky upravil dotazník J. Mareš.

5.1 MCI – My Class Inventory

Dále se zaměříme na podrobnější popis metody dotazníku MCI - My Class Inventory (Actual and Preferred short form). Dotazník je určen žákům 3. až 6. třídy základní školy. Je to jeden z mála dotazníků, který lze použít pro tak malé děti. 3. ročník základní školy je hraniční pro použití dotazníkové metody, kdy už jsou děti schopné vyplnit dotazníky samy. Originál dotazníku byl vytvořen Australany B. J. Fraserem a D. L. Fisherem v roce 1986. Autoři při jeho tvorbě vycházeli z již hotového dotazníku LEI - Learning Environment Inventory, autorů Fräsera, Andersona a Walberga z roku 1982. LEI byl určen žákům středních škol. Pro použití na základní škole bylo tedy nutné ho zjednodušit. Tím byl vytvořen dotazník MCI. Pro svou jednoduchou konstrukci a snadný a rychlý způsob vyhodnocení je dotazník velice oblíben.

Dotazník má dvě podoby - aktuální a preferované klima. Aktuální se zaměřuje na současný stav ve třídě a preferovaný na stav žádoucí. Obě varianty obsahují 25 výroků, které zjišťují 5 proměnných klimatu. Respondent na ně odpovídá dichotomicky ano/ne. Zjišťovanými kategoriemi je spokojenost ve třídě, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy.

Z administrativního hlediska autoři doporučují zadat nejdříve Preferovanou formu a následně, cca po čtrnácti dnech, formu Aktuální. Jak již bylo zmíněno,

vyhodnocení je velice jednoduché. Každý výrok, na který respondent odpověděl „ano“ se skóruje 3 body. Výrok s odpovědí „ne“ se skóruje 1 bodem. Výroky bez odpovědi či nejasně vyplněné výroky obdrží skóre 2 body. Dotazník také obsahuje výroky označené písmenem R – reverzní, ty jsou skórovány opačně – za odpověď „ano“ 1 bod, za „ne“ body 3. Pro každou proměnou se body u jednotlivých položek sčítají. U každé proměnné je tedy možné získat maximálně 15 bodů a minimálně bodů 5. Pro ideální klima třídy by se hodnoty proměnných měly pohybovat u spokojenosti a soudržnosti u 15 bodů. Naopak u třenic a obtížnosti by jejich hodnota měla být na 5ti bodech. U hodnoty 5 bodů by se měla pohybovat i soutěživost. V této oblasti se však vyskytují pochybnosti, zda lze soutěživost hodnotit jako negativní. I z výzkumů vyplývá, že děti soutěživost za ryze negativní nepovažují.

Lašek prováděl výzkumy s použitím obou variant dotazníků. Preferované se zúčastnilo 480 žáků z 24 tříd ZŠ v ČR ve složení 210 chlapců a 270 dívek. Aktuální formu pak vyplnilo 863 žáků z 24 tříd ZŠ v ČR z toho 408 chlapců a 455 dívek. Vzorek škol obsahoval jak školy velkoměst, tak měst menších i venkova. Pro doplnění byl zadán ve dvou výzkumných sondách dotazník MCI - Aktuální i 15 třídním učitelům. Ti se pokusili vyplnit dotazník tak, jak se domnívají, že je vyplní jejich žáci. Za každého žáka třídy zvlášť, celkem 370 žáků 4. až 6. ročníku. Cílem bylo zjistit, zda se umí učitelé podívat na klima třídy „očima svých žáků“. Výsledky dotazníků byly následně porovnány s výsledky žáků. Byly zkoumány rozdíly v prožívání klimatu dětí městských škola a škol venkovských. Ověřování obou forem dotazníků pokračuje doposud.

Před zahájením výzkumu si výzkumníci formulovali čtyři hypotézy. Pro tuto práci je zajímavá hypotéza číslo 1. Rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednotlivých 5 proměnných dotazníků Aktuální a Preferované nebudou významné: nebudou rozdíly ve vnímání klimatu ani ve skupině chlapců, ani ve skupině dívek, ani mezi skupinami chlapců a dívek.

V závěru výzkumu Lašek tuto hypotézu zamítá. Byly totiž jistěny významné rozdíly ve vnímání aktuálního klimatu dívkami a chlapci v oblasti třenic, dívky více prožívají soudržnost třídy. V preferovaném klimatu byly také zjištěny podstatné rozdíly. Dívky si přejí klima bez třenic a přály by si soudržnější kolektiv. Chlapci by ocenili

více soutěživosti. Při porovnání obou forem vyšlo najevo, že dívky si přejí změny ve všech pěti proměnných. Chlapci si též přejí změny ve všech proměnných, kromě soutěživosti. Zde můžeme říci, že chlapci jsou spokojeni s její úrovní, protože si nepřejí ani její nárůst ani snížení.

Nejrozsáhlejší výzkum s použitím MCI dotazníků provedla Marie Linková v letech 1999/2000. Výzkumný soubor obsahoval 62 tříd 4. a 5. ročníku standardních i alternativních základních škol v Praze. Celkem tedy 1456 žáků a 62 učitelů (pouze 2 učitelé muži). Cílem bylo jistit psychosociální klima ve školních třídách prvního stupně.

Výsledek: byla zjištěna vysoká spokojenost žáků, průměrná míra soudržnosti a třenic, poměrně vysoká soutěživost a poměrně nízká pocíťovaná obtížnost učení. Zajímavým zjištěním bylo, že se neobjevily významné rozdíly v klimatu tříd běžných a alternativních škol. A to i u často diskutované proměnné – soutěživosti, která je považována za negativní. Z výzkumných výsledků se tedy lze domnívat, že soutěživost se vyskytuje přirozeně v interakci jakékoliv sociální skupiny, ve které se podává nějaký výkon, který je hodnocen. Celkově je tedy možné říci, že klima třídy je v obou typech tříd pocíťováno v celku jako příznivé.

U výsledků je však nutné vzít na vědomí, že třídní klima bylo zjišťováno pouze u dětí prvního stupně, klima druhého stupně může být tedy vnímáno odlišně.

6 Výzkum sociálního a fyzikálního klimatu třídy

Výzkumná část diplomové práce se skládá ze dvou typů šetření. Jedno bylo zaměřeno na sociální klima třídy. K tomu jsme použili standardizovaný dotazník MCI-Aktuální forma. Druhé bylo zaměřeno na klima fyzikální a k jeho výzkumu jsme použili autorský dotazník.

Výzkum byl realizován ve dvou třídách. Protože se jednalo o třídy různých ročníků, různých počtů dětí a nestejného fyzikálního prostředí, je pracováno s výsledky každé třídy zvlášť.

Administrace dotazníků

Dotazníky jsme zadávali v obou třídách osobně. Ve 4. ročníku jsme zadali dotazník MCI-Aktuální a po 14 dnech dotazník fyzikálního klimatu. Na oba dotazníky odpovídalo 24 žáků. Časová prodleva však zapříčinila, že dotazník MCI vyplnilo 12 dívek a 12 chlapců, dotazník na fyzikální klima pak 11 dívek a 13 chlapců. Ve 3. ročníku byly oba dotazníky zadány ve stejný den. Dotazníky vyplnilo celkem 18 žáků, z toho 11 dívek a 7 chlapců.

Obě třídy vyučuje, až na výjimky, jejich třídní učitelka. Ta hodnotila pouze psychosociální klima a to za pomoci třístupňové škály – vysoká – střední – nízká.

7 Dotazník MCI – Aktuální – sociální klima třídy

Dotazník MCI – Aktuální forma obsahuje 25 otázek, které patří do pěti proměnných – spokojenost, soudržnost, třenice, obtížnost učiva a soutěživost. Při vyhodnocení je každá odpověď bodována tak, že proměnná může získat maximálně 15 bodů a minimálně 5 bodů. U spokojenosti a soudržnosti je žádoucí co nejvyšší bodový zisk, tedy 15 bodů, u třenic, soutěživosti a obtížnosti učiva je pak ideální bodový zisk 5 bodů.

Pro zpracování dat jsme zvolili rozdělení odpovědí do pětistupňové škály Likertova typu – *rozhodně NE*, *spíše NE*, *částečně*, *spíše ANO* a *rozhodně ANO*. Nejdříve hodnotíme jednotlivé proměnné. Následuje porovnání zajímavých rozdílů mezi hodnocením dívkami a chlapci. Nakonec je uvedeno celkové vnímané klima třídy.

7.1 Vyhodnocení MCI dotazníku zadaném ve 3. ročníku

Třetí třída byla při výzkumu v plném počtu. Jde tedy o kolektiv 18 dětí, z toho 11 dívek a 7 chlapců. Třída působí soudržně a přátelsky. Také podle paní učitelky jde o třídu s vysokou soudržností a spokojeností a s velmi nízkou mírou výskytu třenic. Soutěživost a obtížnost hodnotí na střední úrovni. Styl vedení a řízení výuky paní učitelky lze hodnotit jako demokratický, během výuky často uplatňuje i skupinovou práci.

Spokojenost ve třídě je vnímána jako dobrá se sklonem k velice dobré, což reflektuje dosažené výsledky v proměnné v oblasti obtížnosti učiva. Zde vyšly hodnoty na úrovni *spíše ne*, tedy žáci necítí, že by učivo bylo obtížné. Také výsledky u třenic podporují spokojenost a následně soudržnost třídy. Míra třenic se pohybuje kolem šestibodového zisku. Její hodnota se tedy velmi blíží nejnižší hodnotě 5 bodů, která je považována za ideální stav. S nízkou měrou výskytu třenic koresponduje soudržnost třídy, která je hodnocena jako vysoká. Nejčastější hodnota ji však významně přiklání k nejvyšší úrovni soudržnosti.

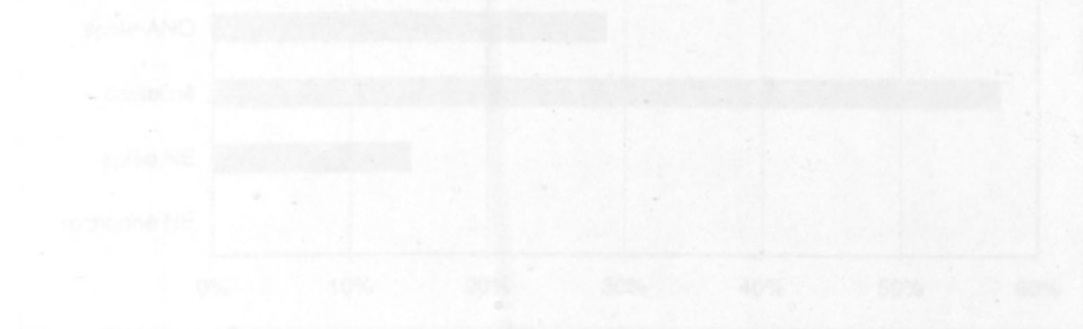
Poslední položka – soutěživost se pohybuje v relativně vysokých hodnotách, oproti ideálně očekávané nejnižší hodnotě 5. Jsme však přesvědčeni, že ji nelze hodnotit

čistě negativně a domníváme se, že ideální stav by mohl být posunut na škále 5-15 na střední hodnotu 10. Pak by výsledek proměnné soutěživost této třídy byl v ideálních hodnotách.

Tabulka 2 - Výsledky MCI ve třetím ročníku

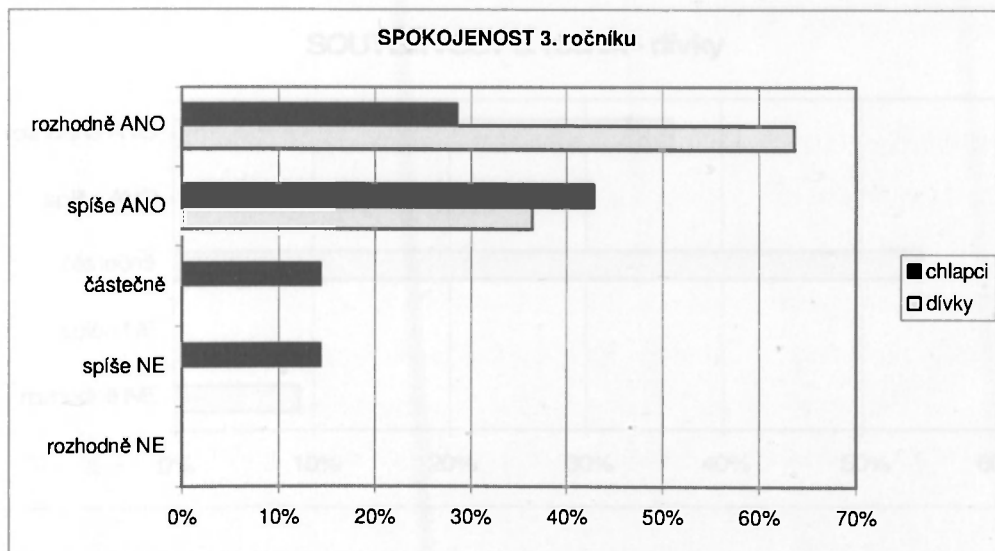
	spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
průměr	13,50	6,61	11,22	6,89	11,72
medián	13,50	6,50	11,00	7,00	13,00
modus	15,00	5,00	11,00	7,00	15,00
směrodatná odchylka	1,95	1,83	2,74	1,82	3,62
ideální stav (podle Laška)	15	5	5	5	15

Při porovnávání výsledků děvčat a chlapců bychom upozornili na výsledek proměnné spokojenost a soutěživost. Významné je, že vyjádření dívek ani chlapců v proměnné spokojenost se nedostalo do hodnoty *rozhodně ne*. Celkově jsou dívky ve třídě spokojenější než chlapci. Součet dívkami uváděných hodnot v žádném případě neklesl pod 13 bodů, průměrná hodnota byla 14,18 a nejčastější však 15. Bodový rozptyl u dívek jsou pouhé 2 body. Jak je uvedeno výše, i chlapci se cítí ve třídě spokojeni, ale rozptyl bodových hodnot jejich odpovědí je výrazně širší, což svědčí o nižší míře souladu ve skupině chlapců. Rozptyl bodů v hodnotách přidělených chlapci je až 8 bodů. Výsledné procentuální zastoupení odpovědí dívek a chlapců v oblasti spokojenosti je znázorněno v následujícím grafu.



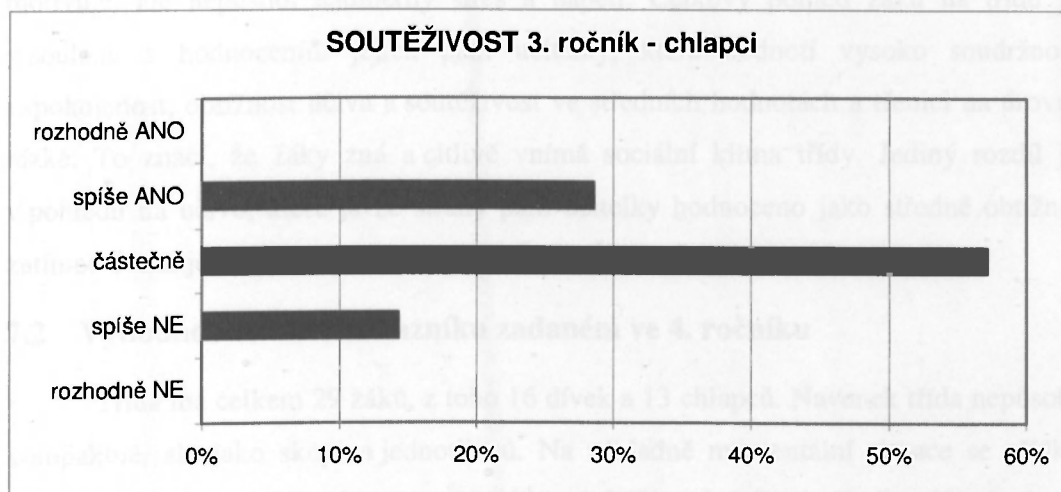
U dívek se zaslouží větší pozornost v hodnocení soutěživosti. U odpovědí „rozhodně ano“ je zastoupení poměrně vysoké.

Graf 1.



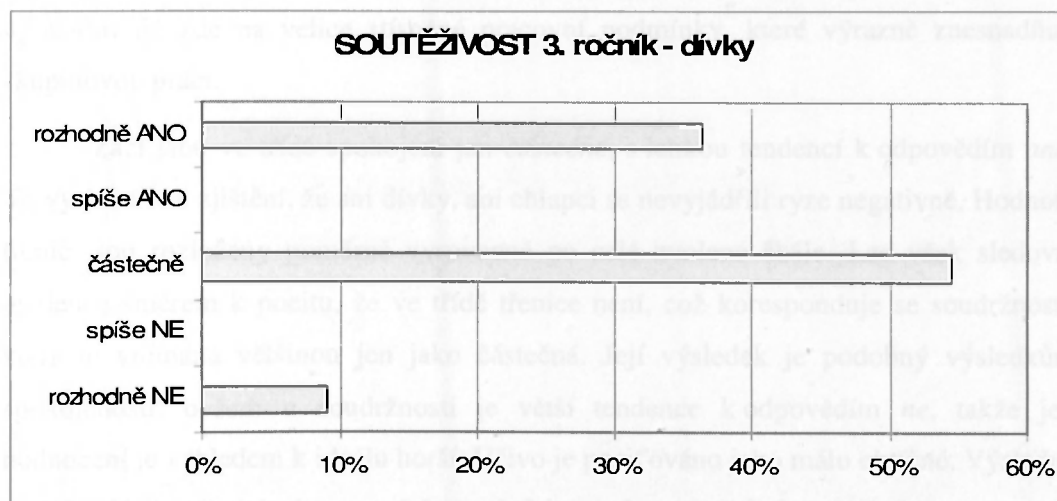
Výsledky soutěživosti podporují dosavadní obecné povědomí, že dívky vnímají soutěživost více než chlapci. Chlapcům soutěživost nevadí, tolik ji neprožívají, proto se jejich hodnocení nepohybují v okrajových hodnotách.

Graf 2.



U dívek lze sledovat větší výkyvy v hodnocení soutěživosti. U odpovědí *rozhodně ano* je zastoupení poměrně vysoké.

Graf 3.



Celkově vnímané klima třídy lze na základě výsledků šetření označit za velice dobré. Děti nehodnotí učivo jako obtížné, což lze považovat za faktor ovlivňující výši spokojenosti. Pociťují malou míru třenic a to dokazuje, že třída je soudržná, tvoří jeden celek. Soutěživost je vnímána na střední hodnotě, tedy dodává zajímavost výuce, motivuje, ale nepůsobí nadměrný stres a napětí. Celkový pohled žáků na třídu je v souladu s hodnocením jejich paní učitelky, která hodnotí vysoko soudržnost i spokojenost, obtížnost učiva a soutěživost ve středních hodnotách a třenici na úrovni nízké. To značí, že žáky zná a citlivě vnímá sociální klima třídy. Jediný rozdíl je v pohledu na učivo, které je ze strany paní učitelky hodnoceno jako středně obtížné, zatímco dětmi je vnímáno jako snadné.

7.2 Vyhodnocení MCI dotazníku zadaném ve 4. ročníku

Třída má celkem 29 žáků, z toho 16 dívek a 13 chlapců. Navenek třída nepůsobí kompaktně, ale jako skupina jednotlivců. Na základně momentální situace se zřídka vytvoří dvojice či trojice, ale toto spojení nemá delší trvání. Paní učitelka třídu hodnotí jako velice neklidnou, dokonce zdůrazňuje problémy se zaměřením žáků pouze na sebe a neochotu rodičů v tomto směru spolupracovat. Sociální klima tedy hodnotí poměrně negativně, i když spokojenost hodnotí na vysoké úrovni. Jako vysokou však hodnotí i soutěživost, a oproti tomu soudržnost jako nízkou. Třenice a obtížnost učiva se nachází na střední úrovni. Paní učitelka tuto třídu učí prvním rokem. Její styl je spíše

autokratický, s dětmi pracuje většinou formou frontálního vyučování. Je však nutné upozornit již zde na velice stísněné pracovní podmínky, které výrazně znesnadňují skupinovou práci.

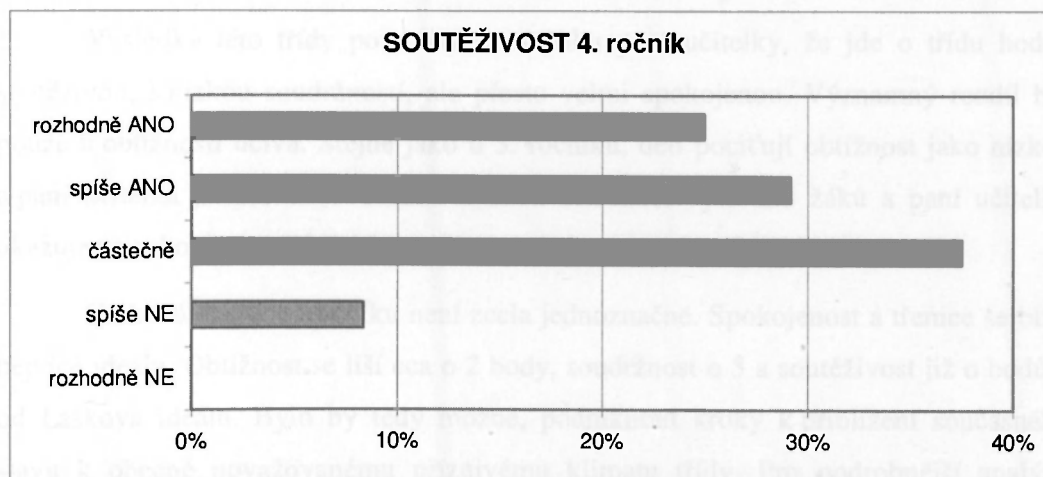
Žáci jsou ve třídě spokojeni jen *částečně*, s lehkou tendencí k odpovědím *ano*. To vychází i ze zjištění, že ani dívky, ani chlapci se nevyjádřili ryze negativně. Hodnoty třenic jsou rozloženy poměrně vyrovnaně po celé zvolené škále. Lze však sledovat tendence směrem k pocitu, že ve třídě třenice není, což koresponduje se soudržností, která je vnímána většinou jen jako částečná. Její výsledek je podobný výsledkům spokojenosti, ovšem u soudržnosti je větší tendence k odpovědím *ne*, takže její hodnocení je vzhledem k ideálu horší. Učivo je pocíťováno jako málo obtížné. Výsledné rozložení jednotlivých zkoumaných aspektů je uvedeno v následující tabulce.

Tabulka 3 - Výsledky MCI ve čtvrtém ročníku

	spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
průměr	11,33	9,00	11,96	7,50	9,63
medián	11,00	7,50	13,00	7,00	10,00
modus	11,00	7,00	13,00	7,00	11,00
směrodatná odchylka	2,11	3,01	2,41	2,10	3,11
ideální stav (podle Laška)	15	5	5	5	15

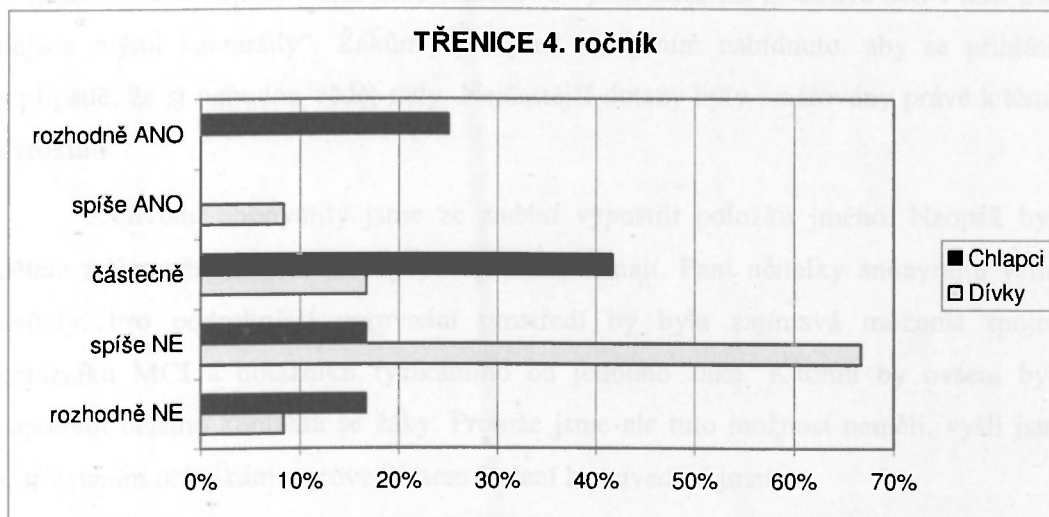
Výrazným výsledkem je soutěživost. Ta má vysoké hodnoty vzhledem k Laškovu ideálu, který je stanoven na 5 bodů. Body získané ve 4. ročníku jsou o celých 8 bodů vyšší. Tendence k pocitu vysoké soutěživosti oproti výsledné střední hodnotě je znázorněna následujícím sloupcovým grafem (Graf 4.).

Graf 4. SOUTĚŽIVOST, který v práci nepřesahuje 10 %



Pokud se podíváme na jednotlivé proměnné z pohledu dívek a chlapců, jako zajímavé se jeví vnímání třenic a pocit soudržnosti. Dívky mají z více než 60% pocit, že se ve třídě třenice nevyskytují. Chlapci nejsou ve svém hodnocení tak vyhranění. Významně převládá dojem částečných třenic. I zde však můžeme pozorovat tendenci jen k částečné existenci třenic.

Graf 5.



Výsledek celku v oblasti soudržnosti koresponduje s výsledky mezi děvčaty, ta nedokáží rozhodnout, zda je vysoká či nízká. Nelze ani korektně určit, na kterou stranu se přiklánějí. Chlapci, i když ve velké míře také nevědí, však významně cítí její nedostatek. To lze vyčíst z procentuálního zastoupení odpovědí směřujících k vysoce

pozitivnímu hodnocení, který v součtu nepřesahuje 10 % .

Výsledky této třídy potvrdily domněnku paní učitelky, že jde o třídu hodně soutěživou, s nízkou soudržností, ale přesto velmi spokojenou. Významný rozdíl byl pouze u obtížnosti učiva. Stejně jako u 3. ročníku, děti pocítují obtížnost jako nízkou a paní učitelka ji řadí do středních hodnot. Shodnost výsledků žáků a paní učitelky ukazuje na schopnost učitelky hodnotit třídní klima z pohledů žáků.

Celkové klima 4. ročníku není zcela jednoznačné. Spokojenost a třenice se blíží nejvíce ideálu. Obtížnost se liší cca o 2 body, soudržnost o 5 a soutěživost již o bodů 8 od Laškova ideálu. Bylo by tedy možné, podniknout kroky k přiblížení současného stavu k obecně považovanému příznivému klimatu třídy. Pro podrobnější analýzu případných nápravných kroků by však bylo nutné zadání druhé formy dotazníku MCI – Preferované klima. Tato oblast ovšem není předmětem zkoumání naší práce.

7.3 Shrnutí dosažených výsledků

Lašek (2001, s. 55.) uvádí, že „ověřování obou forem dotazníku pokračuje doposud“. Při naší aplikaci jsme se setkali s problémy dětí pochopit správně výrok číslo 6. „Některé děti nejsou v naší třídě šťastné“ a výrok číslo 10. „Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády“. Žákům bylo před zahájením nabídnuto, aby se přihlásili v případě, že si nebudou vědět rady. Nejčastější dotazy byly směřovány právě k těmto výrokům.

Z důvodu anonymity jsme ze zadání vypustili položku jméno. Naopak bylo dětem zdůrazněno, že dotazníky podepisovat nemají. Paní učitelky anonymitu velice uvítaly. Pro podrobnější porovnání prostředí by byla zajímavá možnost spojení dotazníku MCI a dotazníku fyzikálního od jednoho žáka. K tomu by ovšem bylo zapotřebí delšího kontaktu se žáky. Protože jsme ale tuto možnost neměli, vyšli jsme vstříc paním učitelkám a provedli jsem šetření bez uvedení jmen.

8 Dotazník na fyzikální klima třídy

Pro toto šetření bylo nutné vytvořit autorský dotazník, protože zatím neexistuje žádný standardizovaný. Současně s ním byla tedy ověřována vhodnost dotazníku pro děti prvního stupně základní školy.

Cílem bylo zjistit, zda jsou děti ve třídě jako fyzikálním prostředí spokojené, zda mají vše, co potřebují, a zda se jim líbí prostředí, ve kterém tráví podstatnou část svého dne.

Dotazník obsahoval 5 otázek realizovaných jak otevřenou tak i uzavřenou formou odpovědi. Otevřené otázky byly zastoupeny nedokončenými větami a otázkami, kde bylo nutné odpověď tvořit. Uzavřené dotazy byly realizovány jako dichotomické a výběrové s možností vícenásobné volby.

První otázka zjišťovala, jaká je současná třída, druhá se specializovala na to, co se žákům ve třídě nejvíce líbí. Ve třetí mohli žáci bez omezení vyjádřit svá přání. Napsat vše, co by ve třídě nemělo chybět, v případě, že by si mohli vybrat, jak třídu zařídit. U prvních dvou otázek nebylo specifikováno, zda mají být odpovědi tvořeny z hlediska prostředí sociálního nebo fyzikálního. Otázka třetí již byla směřována výhradně na fyzikální prostředí. I zde se však ve výsledku objevovaly odpovědi náležící spíše do prostředí sociálního. Tento fakt ukazuje na to, že fyzikální a sociální prvky jsou pro žáky neoddělitelné. Třída je tedy většinou vnímána současně z pohledu jejího vybavení (školní nábytek, pomůcky, počítače apod.) i jako skupina osob a s nimi spojeného prožívání sociálních interakcí. Čtvrtá otázka byla zaměřena na barvy. Otázka pátá měla další čtyři podotázky. Všechny se týkaly rozmístění lavic ve třídě, které bylo naznačeno obrázkem, aby byl výběr co nejsnazší. Žáci vždy volili ze tří možností – *A - uspořádání do písmene U*; *B – klasické uspořádání* (řada u dveří; prostřední řada; řada u okna s potřebným počtem lavic); *C – uspořádání do skupinek* (vždy spojené dvě lavice – čtyři žáci). Celkové řešení autorského dotazníku zkoumajícího fyzikální klima třídy je zařazeno jako Příloha 1.

8.1 Popis prostředí třídy 3. ročníku

Třída 3. ročníku patří do budovy školy sídlištního typu. Na škole je celkem 18 tříd prvního a druhého stupně. Třída se nachází ve 3. patře. Okna jsou situována na severní stranu, do školní zahrady a jsou vybavena žaluziemi. Lavice pro dva žáky jsou uspořádány do klasických třech řad po 7 lavicích. Za lavicemi je prostor, kde lze pracovat na zemi, zatím zde však chybí koberec. Stěny jsou bílé se žlutým lakovaným pruhem přibližně do výšky jednoho metru. Kromě lavic jsou ve třídě skříňky, tabule, nástěnky, katedra, umyvadlo a odpadkový koš.

Třída nepůsobí moc osobním dojmem. Několik vystavených uměleckých děl na zadní stěně nedokáže konkurovat bloku skříní a velkým, již trochu zašlým, výukovým tabulím nad nimi. Přední části třídy dominuje klasická křídlová tabule.

8.2 Popis prostředí třídy 4. ročníku

Třída 4. ročníku je rovněž součástí velké sídlištní školy. Jde o komplex několika traktů, uprostřed s dvorkem. V budově je v současné době 17 tříd základní školy, druhou část má pronajatu střední odborná škola. Takže v budově je minimálně 40 tříd. První stupeň je umístěn v jednom křídle, takže jsou žáci alespoň během výuky odděleni od starších spolužáků. Prostor šaten a jídelny mají však společný. Velikost školy spojená se způsobem výzdoby působí neosobním dojmem. Třída sama je pak ve druhém patře. Nezvyklé je, že má okna po obou delších stranách, jedna řada na severní stranu a druhá na stranu jižní. To způsobuje, že třída je hodně, někdy až přemíru, zásobena slunečním světlem. Má to vliv na mnoho fyzikálních faktorů. Úhel dopadu světla je na jedné straně zcela nevhodný, z pravé strany. Ve slunečných dnech je ve třídě velké teplo a větrat lze pouze otevřením dveří na chodbu. Třída tak nemá dostatečný klid na práci. Oslnění dopadajícím sluncem je zcela zřejmé, přesto nejsou okna opatřena žádným systémem, který by umožnil množství světla regulovat. Stěny jsou bílé, což ještě zvyšuje prosvětlení třídy. Následně má umístění oken velice omezující vliv na jiné uspořádání lavic, než klasické v řadách.

Z hlediska vybavení třídy nábytkem, je patrný výrazný nedostatek úložného prostoru, neboť skříně mohou být umístěny pouze pod okny, což výrazně determinuje

jejich velikost. Vzniká tak problém s prezentací výtvarných děl žáků, protože zadní stěna třídy neposkytuje dostatek prostoru pro umístění nástěnek. Tento nedostatek je zde řešen instalací úchytných pro výtvarná díla na spodních dílech oken. Tyto však při zatažené obloze žákům stíní při práci a v horkých dnech zabraňují jednoduchému větrání. Kdybychom se měli na tuto věc podívat ještě ze stránky výtvarné, je vystavování děl proti oknu zcela nevhodné a mnohdy kazí správný dojem.

Toto architektonické řešení se nám tedy jeví jako zcela nevhodné, bohužel jsou takto koncipovány všechny třídy školy.

8.3 Výsledky zkoumání fyzikálního klimatu třídy

První otázka měla podobu nedokončené věty, která byla 3krát zopakována. Zadání znělo: „Doplň tuto větu 3x: Naše školní třída je“. Nebylo tedy specifikováno, zda se ptáme na sociální či fyzikální klima. V celkovém výsledku se objevila zhruba polovina prvků sociálních a polovina fyzikálních. Jako nejdůležitější jsou brány odpovědi první.

Ve 3. ročníku bylo zastoupení sociální versus fyzikální přesně poloviční. Nejčastější odpovědi z fyzikálního prostředí bylo „hezká“, následovalo „velká“ a „žluto-bílá“. Pro lepší pochopení „hezká“ by bylo vhodné přiřadit otázku číslo 2. „Na naší školní třídě se mi nejvíce líbí“. To ovšem není možné, protože by žáky zaváděla k nucenému propojení odpovědí. Můžeme však vyjít z odpovědí druhé otázky jako pomocné. Přitažlivost třídy by tedy mohla být dána zastoupením nástěnek s žákovskými výtvarnými pracemi a vystavenými keramickými díly. O velikosti třídy můžeme říci, že nebyla neobvykle velká. Žáků zde ale není mnoho, méně lavic tedy umožňuje ponechat zadní část třídy volnou pro práci mimo lavice. Třída se tak jeví větší. Z odpovědí sociálního prostředí se na prvním místě nachází „dobrá“, na místě druhém „super“ a dále „bezva“. Všechny tyto odpovědi by se daly shrnout pod jednu. Žáci jsou v kolektivu spokojeni, což koresponduje s výsledky dotazníku MCI.

U žáků 4. ročníku se v této otázce také objevily odpovědi z prostředí sociálního i fyzikálního. Mimo ně jsme ještě museli vytvořit jednu kategorii na odpovědi, které nespádaly ani do jedné z nich. Velkou převahu mělo fyzikální klima, ze kterého bylo

téměř 90% odpovědí. Nejvíce žáků hodnotí svou třídu jako „velkou“, následuje „vyzdobená“ a „hezka“. I když v celkovém součtu je „hezka“ až na třetím místě, byla tato volba nejčastěji umístěna jako první. Výsledek byl pro nás nečekaný, protože třída byla celá zaplněná lavicemi. U tabule i u zadní stěny zůstalo pouze nezbytně velké místo. Je tedy možné, že žáci neměli na mysli velikost z pohledu rozměrů třídy, ale z pohledu počtu dětí. Je pravdou, že třída je na škole jedna z nejpočetnějších. Pro přesné zařazení do kategorie by tedy bylo vhodné žákům položit doplňující otázku. „Vyzdobenost“ třídy naopak splnila naše očekávání. Je to slovo, které paní učitelka velice často používá, a to nejen v hodinách výtvarné výchovy. Sociální klima mělo malé zastoupení. Odpovědi z něj uvedli pouze čtyři žáci. Pro úplnost uvádíme, že se zde objevilo „veselá“ (2 žáci), a po jedné odpovědi „dobře se tu pracuje“ a „poučná“. U poslední kategorie, jak jsme již uvedli, nelze bez dalšího dotazování uvést, zda spadá do psychosociálního či fyzikálního klimatu. Jsou zde odpovědi typu „nic moc“, „střední“, „slušná“, „horší než ostatní“. Děti jsou zvyklé pracovat přesně podle pokynů paní učitelky a nejsou vedeny k vytváření si vlastního názoru. Domnívám se proto, že i když třídu vidí v celku reálně, odpovědi, na kterých se shodli, vycházejí ve velké míře z názorů, které slyší od paní učitelky.

Další otázka byla pojata jako možnost vyjádřit všechna přání, která se týkají vybavení třídy. Třídy mají jen základní potřebné vybavení s velmi nízkým doplněním o „moderní“ vybavení.

Mezi volbou dívek a chlapců třetího ročníku nebyl rozdíl. Na prvním místě je tabule, která je žáky považována za nezbytnou součást třídy. Na dalších místech jsou pak lavice, židle a umyvadlo. Další odpovědi mají malou četnost, vesměs se však jedná o běžné vybavení tříd jako katedra, nástěnky, skříň, dveře, okna, učební pomůcky apod. Jenom jedna dívka uvedla „místo na hraní“. Počítač se objevil pouze jednou, to však může být zapříčiněno existencí samostatné počítačové učebny ve škole, kterou děti navštěvují.

Závěrem k této otázce by se tedy dalo říci, že děti mají ve třídě vše, co potřebují. Jak je uvedeno v obecném popisu dotazníku, objevily se zde i prvky sociální. Pro úplnost uvádíme, že na prvním místě si děti přejí paní učitelku, o místo druhé se pak

dělí žáci a kamarádi.

Ve 4. ročníku otázka potvrdila platnost Maslowovy hierarchie potřeb, kdy potřeby vyššího stupně mohou být splněny až po potřebách nižšího stupně. Děti cítí nedostatky v základním vybavení třídy a proto nemají potřebu věcí nadstandardních. K obecnému popisu zde dodáváme, že nábytek této třídy je zastaralý a neodpovídá současným požadavkům dle vyhlášky č. 410/2005 Sb. Všechny lavice i všechny židle mají stejnou výšku, mnoho jich je poničeno a vznikají tak nebezpečné ostré hrany. Výsledkem této otázky je tedy velice reálný pohled na třídu. Dívky i chlapci ve třídě potřebují nejvíce lavice a židle (často s přídavným jménem „nové“), následované tabulí, hodinami, nástěnkami, úložnými prostory, katedrou a školními pomůckami. Přeci jen se ale objevily i věci netypické pro běžné vybavení tříd, i když s minimální četností, jako rádio, DVD, WhiteBoard a hračky.

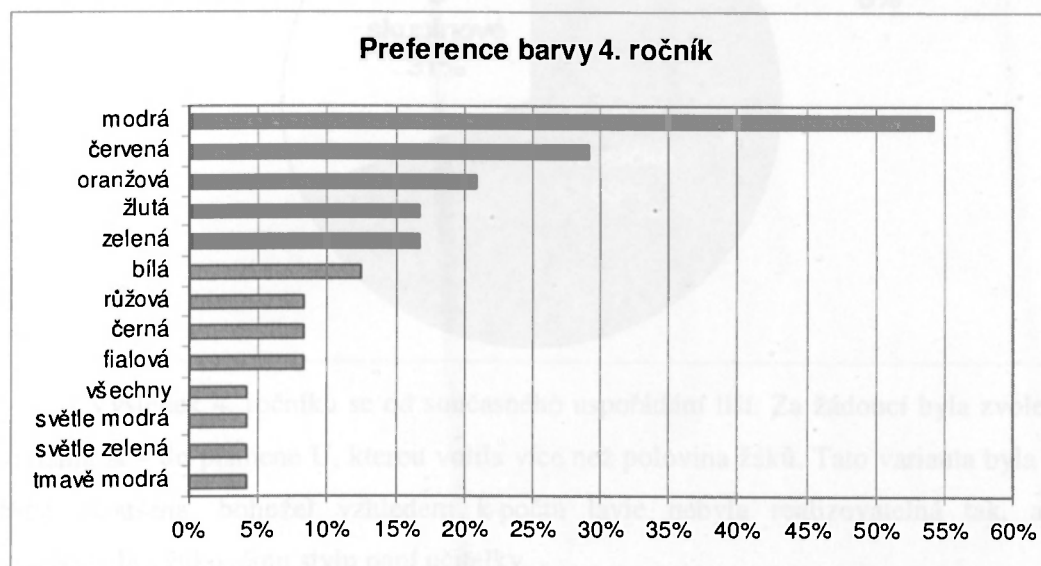
V následující části dotazníku byla žákům položena otázka, zda by chtěli barevné stěny a pokud ano, jaká barva by to měla být.

Třetí ročník zvolil za vítěznou barvu žlutou. Tato barva je v jejich třídě na stěně zastoupena. Podle povahopisu barev (Brožková, 1982) je žluté přisuzován povzbudivý účinek na psychiku. Asociuje jaro, mládí a slunce, současně je pro slunce symbolem. Dále také symbolizuje vědění a moudrost. Podle výtvarných vlastností jde o teplou barvu, její schopností je pomoci lidem lépe zvládat pocit chladu. Na dalších místech se pak umístila modrá (blíže nespecifikovaná) následovaná červenou. Modrá je barva klidná a měla by pomáhat koncentraci. Naopak červená je považována za barvu nejaktivnější. Pořadí dívkami preferovaných barev je zcela shodné s celkovým výsledkem. Chlapci však měli na první místě společně se žlutou i bílou. To by mohlo naznačovat, že jim současný stav barevného ladění třídy vyhovuje.

U 4. ročníku si celá třída bez výjimky přála barevné stěny. Kdyby si žáci mohli vybrat, více než polovina by vymalovala třídu modrou barvou. Jak je uvedeno již u 3. ročníku, barva by měla mít schopnost koncentrovat. Jde o barvu klidnou, která evokuje vodu, led, dálky a mořské hloubky. Je symbolem víry a věrnosti, ale i chladu. Z pohledu výtvarníků jde o barvu studenou. Jak je uvedeno v obecné charakteristice třídy, je třída čtvrtáků hodně slunečná, až přesvětlená. Proto je možné, že žáci instinktivně volí barvu,

kteřá by alespoň psychicky zmírnila pocit tepla. Modré je přisuzována i schopnost ulevit očím, to by mohl být další důvod volby. Kvůli nevhodném architektonickému řešení světlo do třídy nedopadá ve vhodném úhlu a absence stínidel neumožňuje regulovat jeho intenzitu. Jeho ostrost tak může působit únavu až bolest očí.

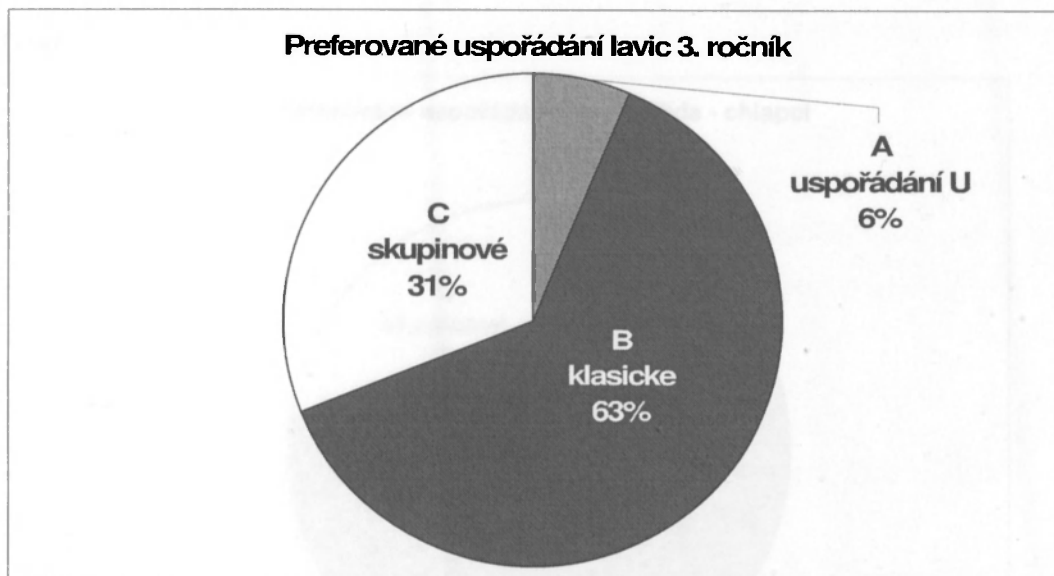
Graf 6.



Po modré následovala oranžová (symbolizuje zemi, hlínu) a dále žlutá a zelená (zelené je přisuzován uklidňující a osvěžující účinek, je symbolem naděje, míru a mládí), které získaly stejný počet hlasů. Stejně jako u 3. ročníku, i zde se byly volby dívek téměř totožné s celkem. Chlapci by po modré měli nejraději stěny červené a následně bílé.

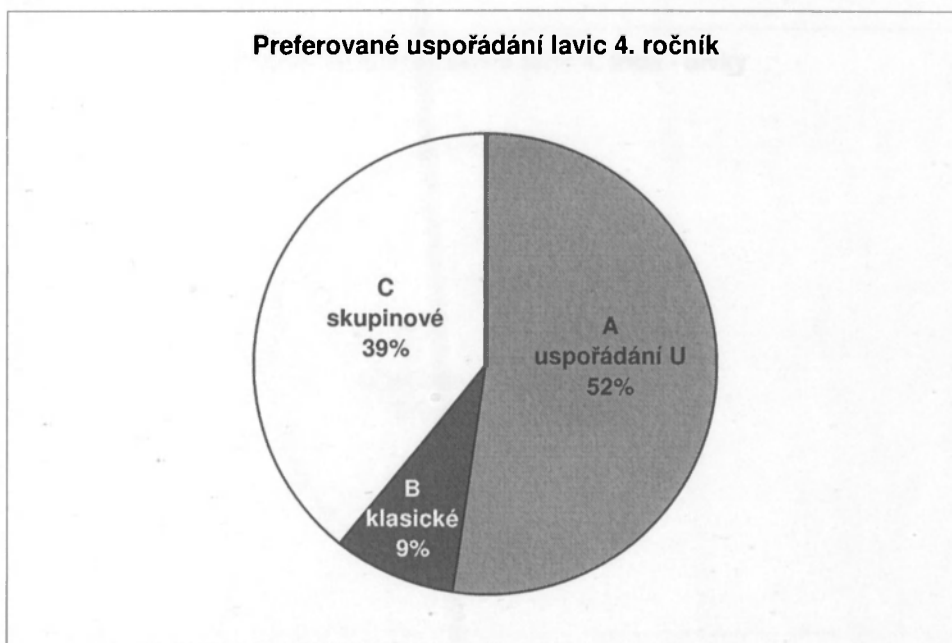
Pátá otázka byla směřována na preferované uspořádání. Žákům byly nabídnuty tři varianty uspořádání třídy. Žáci 3. ročníku vybrali jako ideální variantu *B – klasické uspořádání*. To znamená, že jako celku jim současné usopřádání vyhovuje. Při pohledu dívek a chlapců, chlapci vybírali variantu B. U dívek se varianta B o prvenství dělí s variantou *C – uspořádání do skupinek*, v poměru 1:1.

Graf 7.



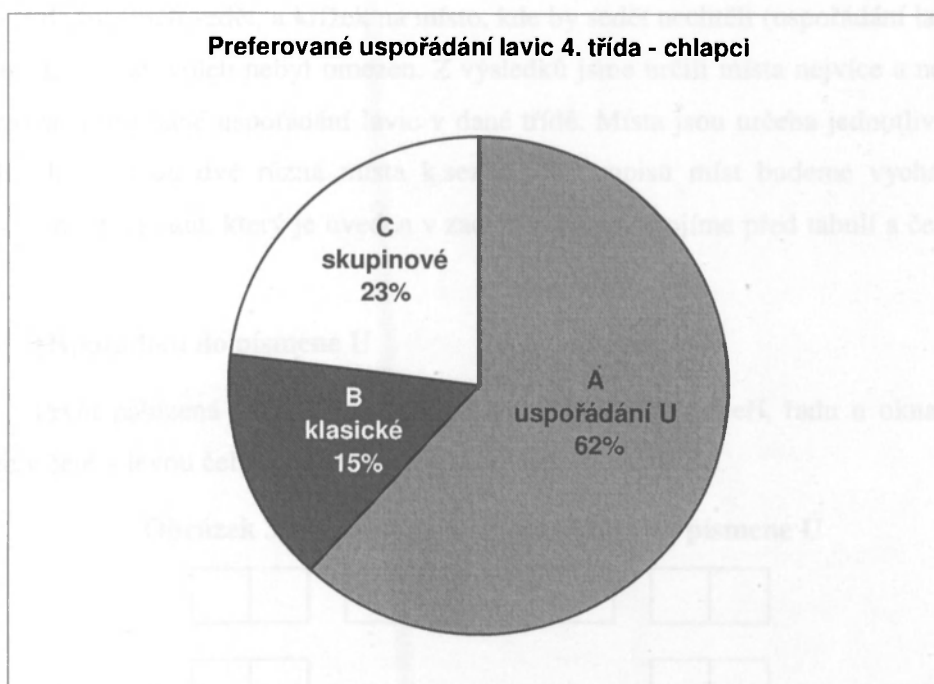
Výsledek 4. ročníku se od současného uspořádání liší. Za žádoucí byla zvolena varianta A – do písmene U, kterou volila více než polovina žáků. Tato varianta byla ve třídě zkoušena, bohužel vzhledem k počtu lavic nebyla realizovatelná tak, aby vyhovovala výukovému stylu paní učitelky.

Graf 8.



Uspořádání lavic do písmene U volilo více chlapců než dívek.

Graf 9.



Dívky by daly přednost skupinovému uspořádání.

Graf 10.

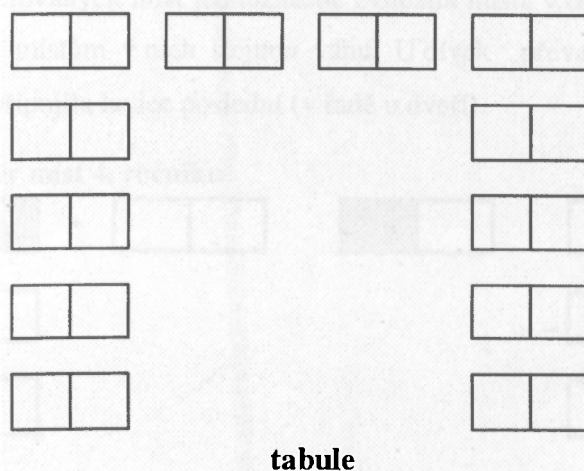


Cílem poslední otázky bylo zjistit, jaká jsou pro žáky populární a nepopulární místa v lavicích. Úkolem žáků bylo do obrázků uspořádání lavic udělat kroužek na místo, kde by chtěli sedět, a křížek na místo, kde by sedět nechtěli (uspořádání lavic viz příloha 1.). Počet voleb nebyl omezen. Z výsledků jsme určili místa nejvíce a nejméně preferovaná pro dané uspořádání lavic v dané třídě. Místa jsou určena jednotlivě, tedy v jedné lavici jsou dvě různá místa k sezení. Při popisu míst budeme vycházet ze stejného předpokladu, který je uveden v zadání otázky – stojíme před tabulí a čelem do třídy.

8.3.1 Uspořádání do písmene U

První nabízená varianta uspořádání obsahuje řadu u dveří, řadu u okna a dvě lavice v čele – levou čelní a pravou čelní lavici (viz Obrázek 3.).

Obrázek 3. – Varianta A - Uspořádání do písmene U



Dívky 3. ročníku by nejraději seděly v první lavici řady u okna vpravo. Druhá nejčastější volbou byla stejná lavice a stejné místo, ale v řadě u dveří. Na místě třetím pak volily místa dvě – první lavici v řadě u okna vlevo a pravou čelní lavici vpravo. Naopak za místa nežádoucí označily všechna místa čelních lavic s výjimkou pravé čelní lavice vpravo. Toto místo je tedy spíše neutrální, vzhledem k tomu, že se často objevilo ve volbách kladných i záporných. S významnou četností negativních hlasů se pak ještě objevila poslední lavice u okna, místo vlevo. Chlapci se s dívkami moc neshodovali. Jako místa, která by volili za dobrá, určili obě celé čelní lavice. O něco málo více v levé

místo vlevo a v pravé místo vpravo. Následně za místa nežádoucí určili celé první dvě lavice v řadě u okna. Celkově lze tedy říci, že místa žádoucí jsou pro tuto 3. třídu v pravé čelní lavici vpravo a první lavice vpravo u řadě u okna. Nežádoucí jsou pak místa v levé čelní lavici a levé místo v pravé čelní lavici. Je tedy možné, že děti nechtějí být před učitelem schovaní, ale současně se vyhýbají místům, která jsou „přímo na očích“.

Volby žádaných míst 4. ročníku se jak u dívek, tak u chlapců soustředily pouze na zadní lavice. Dívky vybraly pravou čelní lavici vlevo, následovanou místem vpravo v téže lavici. Chlapci by nejraději seděli v poslední lavici řady u okna vpravo. Tato lavice je umístěna nejvíce mimo akční pole učitele. Když učitel sedí u katedry, je žák schován na několika spolužáky, ani i když učitel přijde do zadní části volného prostoru, má k žákovi složitý přístup. Celkové prvenství za třídu má pak pravá čelní lavice vlevo. Ve volbách nepreferovaných míst jednoznačně zvítězila místa v obou prvních lavicích. Chlapci dali všem místům v nich stejnou váhu. U dívek převažovala řada u dveří a k první lavici se připojila lavice poslední (v řadě u dveří).

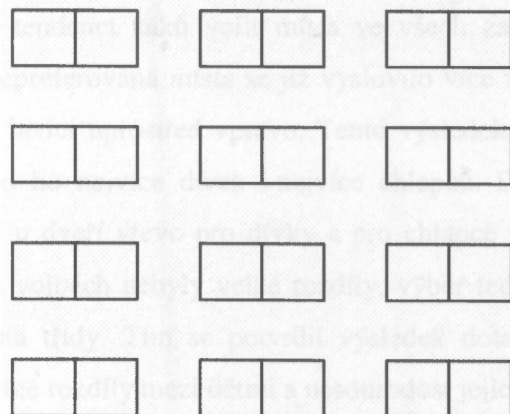
Obrázek 4. – Výběr míst 4. ročníku

Ne	Ne			Ano			
Ne	Ne					Ne	Ne
U dveří		tabule				U okna	

8.3.2 Uspořádání klasické

Další uspořádání třídy, označené jako klasické, obsahuje řadu u dveří, prostřední řadu a řadu u okna (Obrázek 5.). Pro připomenutí uvádíme, že obě třídy měly právě toto uspořádání lavic.

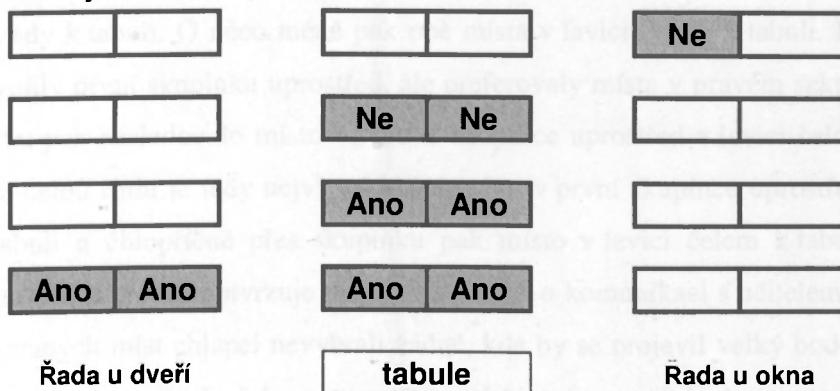
Obrázek 5. - Varianta B – Klasické uspořádání



tabule

Žáci 3. ročníku by si nejvíce vybírali první lavici v prostřední řadě, tedy přímo před tabulí. Dívky nejvíce preferují pravou stranu první lavice. Chlapci první lavici v prostřední řadě také volili, ale o největší oblibu se rovným dílem dělila s dalšími místy. S celou druhou lavicí v prostřední řadě a celou první lavicí u dveří. Výsledky za celou třídu ukazují, že místo v zadních lavicích by si nevybral žádný žák. Z nich je nejméně oblíbené místo vlevo v poslední lavici v řadě u okna. To se zcela shoduje s výběrem dívek. Chlapci by neradi seděli v třetí lavici v prostřední řadě. Výsledky korespondují s výsledkem sociálního klimatu třídy. Žáci jsou spokojení, nebojí se, a proto vybrali lavice, které patří do první akční zóny učitele, kde se odehrává nejvíce komunikace.

Obrázek 6. – Výběr míst 3. ročníku



Validních záznamů v otázce 5.c) ve 4. ročníku bylo jen velmi málo. Proto můžeme uvést pouze tendenci žáků volit místa ve všech zadních lavicích a v celé prostřední řadě. Pro nepreferovaná místa se již vyslovalo více žáků. Nejméně oblíbené místo třídy je v první lavici uprostřed vpravo. Tento výsledek je hodně výrazný proti dalším místům. Volilo ho nejvíce dívek i nejvíce chlapců. Druhý místem pak byla poslední lavice v řadě u dveří vlevo pro dívky a pro chlapce první lavice v téže řadě vpravo. V negativních volbách nebyly velké rozdíly, výběr tedy poměrně rovnoměrně zasahuje všechna místa třídy. Tím se potvrdil výsledek dotazníku MCI, který také ukazuje na pozorovatelné rozdíly mezi dětmi a nesourodost jejich názorů a myšlení.

Obrázek 7. Výběr míst 4. ročníku

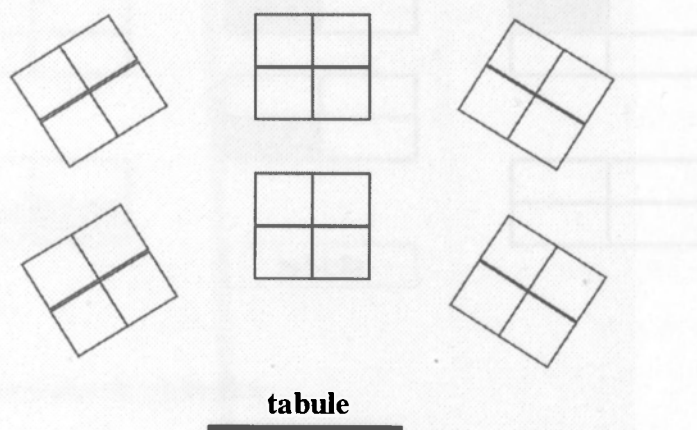
<input checked="" type="checkbox"/> Ne <input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> ano
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Ne	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Ne	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Řada u dveří	tabule	Rada u okna

8.3.3 Uspořádání do skupinek

Poslední nabízené uspořádání obsahuje první a druhou skupinku u dveří, uprostřed a u okna, vždy s lavicemi čelem k tabuli a zády k tabuli. U tohoto uspořádání volili chlapci 3. třídy pouze první skupinku uprostřed. Nejvíce hlasů obdržela obě místa v lavici zády k tabuli. O něco méně pak obě místa v lavici čelem k tabuli. Dívky také nejvíce volily první skupinku uprostřed, ale preferovaly místa v pravém sektoru lavice. Tuto volbu pak následovalo místo ve druhé skupince uprostřed v lavici čelem k tabuli vlevo. Za celou třídu je tedy nejvíce žádané místo v první skupince uprostřed, v lavici zády k tabuli a úhlopříčně přes skupinku pak místo v lavici čelem k tabuli vpravo. I v toto uspořádání tedy potvrzuje velký zájem dětí o komunikaci s učitelem. Při volbě nepreferovaných míst chlapci nevybrali žádné, kde by se projevil velký bodový rozdíl. Dívky výběrem jen podepřely svou volbu míst preferovaných, mezi nepreferovaná

vybraly všechny ostatní.

Obrázek 8. – Varianta C - Uspořádání do skupinek



Žáci 4. ročníku i u této varianty vybírali více míst za nepreferovaná. V preferovaných místech se nejčastěji objevila druhá skupinka uprostřed, o málo více pak místo vpravo v lavici čelem k tabuli a místo vlevo v lavici zády k tabuli. K čtenému výběru patří i místo vlevo v první skupince uprostřed v lavici zády k tabuli. Toto místo bylo také nejčastější volba chlapců spolu s místem ve druhé skupince u okna v lavici čelem k tabuli vlevo. Dívky volily místo vlevo ve druhé skupince uprostřed zády k tabuli a dále zbylá místa v této skupince. O místech, kde by sedět nechtěli, měli čtvrtě jasnější představy. Velkým rozdílem bylo vybráno třídou místo v první skupince uprostřed vlevo zády k tabuli jako nejméně oblíbené. Na toto místo připadla i většina voleb dívek. Chlapci by nejneraději seděli v první skupince u dveří v lavici zády k tabuli vpravo, o něco méně pak ve stejné lavici vlevo.

Z výsledků tohoto uspořádání se domníváme, že pro žáky obou tříd je to nejvíce abstraktní situace z uvedených variant. Proto uměli lépe určit, místa, kde by sedět nechtěli, než místa, kde ano. Pro přesnější výsledky bychom do příští verze dotazníku naznačili u skupinového uspořádání i umístění židlí. Nejsme si jisti, zda byly lavice pochopeny čelem a zády k tabuli nebo jako sezení bokem k tabuli.

Obrázek 9. – Výběr 4. ročníku

U dveří				U okna	
		Ano		Ano	
		Ne			
Ne	Ne	tabule			

8.4 Shrnutí dosažených výsledků

Výsledkem dotazníku fyzikálního klimatu třídy je několik zjištění.

Fyzikální prostředí je neoddělitelně propojeno s prostředím sociálním. Děti 1. stupně základní školy jsou schopny je oddělit, ale není jim to přirozené, což vyplývá z výsledků třetí otázky. I když byl dotaz směřován na fyzikální prostředí, děti uváděly i prvky prostředí sociálního.

První otázka nám ukázala, že hierarchii potřeb má zažité už takto malé dítě. Dokáže již určit a rozlišit, co je nutné pro dobrou výuku a co ji zlepšuje a pomáhá jí, ale není nezbytné.

Otázka týkající se barev nám potvrdila, že děti mají barvy rády. Rády by je měly i ve školním prostředí. O vhodnosti barevného prostředí školy se zmiňuje jak Krauman, tak Laboutka. O příznivém vlivu barev na soustředění, aktivitu i zdraví lidí, ale i o vlivu čistě estetickém. Bohužel jen málo škol se tímto tématem zabývá. Většina škol je vymalována na bílo, maximálně můžeme objevit nevýrazný žlutý pruh, který však neplní funkci barevnou, ale spíše hygienickou. Děti také dokáží intuitivně poznat vlastnosti barev vzhledem k světelným podmínkám.

Pátá otázka ukazuje, že ve většině tradičních škol stále přetrvává klasické uspořádání lavic. Jak jsme již zmínili, na jiná uspořádání má vliv mnoho velice podstatných faktorů. Velikost třídy a počet žáků, úhel dopadu světla, a to zvláště v první a druhé třídě, kdy se žáci učí psát. Pravidla pro správné a zdravé sezení. Také ochota

učitele ke změně. Ta však musí ustoupit všem výše zmiňovaným faktorům, které by mohly mít přímý vliv na zdravý vývoj dítěte. K tomu, aby žáci nepracovali stále ve stejném prostředí, mají dnes školy různá řešení, která se však odvíjejí od prostorových možností škol a tříd. Nejčastěji jsou to místa pro skupinovou práci a odpočinek s kobercem v zadní části třídy, případně v kabinetech dříve budovaných u tříd, nebo nástavbová patra. Objevují se i řešení, která slouží více třídám, na chodbě či v prostorách družiny, kde se třídy střídají. Mohlo by se zdát, že zde klademe na toto téma příliš důrazu. Ovšem pohyb patří mezi základní potřebu dětí. Pokud jim ho příliš omezíme, má to špatný vliv na jejich fyzický stav a ovlivní to i jejich psychiku. Žák je nepozorný a roztěkaný a to snižuje efektivitu výuky. Zbytečně se tím vyčerpává nejen dítě, ale i učitel.

Pátá otázka také prokázala platnost teorií o průběhu komunikace ve škole a její závislosti na vzdálenostech mezi komunikujícími. Teorie akční zóny učitele je naším šetřením podpořena.

Závěr

V diplomové práci jsme se věnovali tématu sociálního a fyzikálního klimatu třídy, ze strany jeho účastníků, tedy žáků a učitelů.

Úvod do teoretické části tvoří schématické znázornění edukačního prostředí a jeho složek. Popis složek je následně rozdělen do dvou bloků, blok věnující se fyzikálnímu prostředí a blok zabývající se prostředím psychosociálním. Ve fyzikálním prostředí jsme se zabývali třídou, jako specifickým prostředím, které slouží k výuce dětí. Věnovali jsem se prostoru a jeho propojení s vybavením nábytkem, jeho osvětlením, akustikou, mikroklimatickými podmínkami a barevností.

Psychosociální prostředí pak popisuje třídu jako sociální skupinu, která se v prostředí fyzikálním vzdělává. Jednotliví žáci zde získávají základní vědomosti, dovednosti, ale také návyky a postoje a především zkušenosti v sociální interakci a komunikaci, které nelze bez přítomnosti dalších lidí získat. Proto je sociální skupina školní třídy velice důležitá pro budoucí život dětí, slouží jako tréninkové prostředí, ve kterém děti své sociální chování a jednání zkouší, zdokonalují a vylepšují. Na jeho základě pak budují „samy sebe“ – sebeobraz, sebepojetí, sebeúctu, sebehodnocení, seberealizaci.

Praktická část popisuje sběr dat ve dvou třídách pražských základních škol, které se obě nacházeli v sídlištním prostředí. Pro data sociálního klimatu jsme použili standardizovaný dotazník MCI-Aktuální forma a pro data z oblasti fyzikální, jsme zadali autorský dotazník.

Cílem praktické části bylo ověřit, zda se vnímané sociální klima shoduje s vnímáním klimatu fyzikálního a naopak. Výsledky našeho vzorkového dotazníkového šetření ukazují, že žáci sociální a fyzikální klima vnímají neoddělitelně. Můžeme tedy říci, že klima sociální je podporováno klimatem fyzikálním a naopak.

Literatura

- (1) ADAMS, R. S., BIDDLE, B. J. *Realities of Teaching. Explorations with Videotape*. New York : Holt, Rinehart a Winston, 1970.
- (2) BARTKO, D. *Moderní psychohygienu*. Praha : Panorama, 1980.
- (3) BROŽKOVÁ, I. *Dobrodružství barvy*. Praha : SPN, 1982.
- (4) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- (5) *Education at a Glance : OECD Indicators*. Paris : OECD, 2001. (ročenka)
- (6) FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- (7) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- (8) HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele II. : (Vybraná témata)*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-553-X.
- (9) KAŇKA, J. *Požadavky na denní osvětlení interiérů a způsoby jejich prokazování* [online]. [2007] [cit. 2008-02-09]. Dostupný z WWW: <http://www.cvut.cz/pracoviste/odbor-rozvoje/dokumenty/hab_inaug/hp/hp2007/hp2007-7-kanka.pdf>.
- (10) KRAUMAN, V. *Školní učebna a její zařízení*. Praha : SPN, 1954.
- (11) KUJAL, B., aj. *Pedagogický slovník I*. Praha : SPN, 1965.
- (12) LABOUTKA, K. J., KOUKAL, F., JANDA, F. *Pedagogické a hygienické požadavky na stavbu školy*. Praha : Státní nakladatelství technické literatury, 1961.
- (13) LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9.
- (14) MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro speciální pedagogii*. Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-980-2.
- (15) MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- (16) MAREŠ J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova universita 1995. ISBN 80-210-1070-3.

- (17) MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy* [online]. 1998 [cit. 2008-02-03]. Dostupný z WWW: <http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>.
- (18) MAREŠ, J., JEŽEK, S., MAREŠ, J. *Sociální klima* [online]. 2003-2005 [cit. 2008-02-03]. Dostupný z WWW: <<http://klima.pedagogika.cz/>>.
- (19) MCCROSKEY, J. C., MCVETTA, R. W. *Classroom Seating Arrangementy : Instructional Comunication theory versus Student Preferences*. Virginia : West Virginia University, 1978.
- (20) Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č.j. 37 014/2005-25. *Věstník MŠMT*, sešit 2/2006
- (21) PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
- (22) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- (23) PRŮCHA, J. *Učitel : Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- (24) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- (25) SCHNEIDEROVÁ, A. *Vztah učitele a žáka : Tématický sešit*. Ostrava : Ateliér Milata, 1994.
- (26) Vyhláška č. 108/2001 Sb. Ministerstva zdravotnictví, kterou se stanoví hygienické požadavky na prostory a provoz škol, předškolních zařízení a některých školských zařízení
- (27) Vyhláška č. 410/2005 o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven na výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých [online]. 2005 [cit. 2008-02-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.mvcr.cz/sbirka/2005/sb141-05.pdf>>
- (28) Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. 2004 [cit. 2008-02-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

Přílohy

Příloha 1. Autorský dotazník fyzikálního klimatu

Příloha 2 - Ukázka vypracovaného dotazníku fyzikálního klimatu ze 4. ročníku

Příloha 3 - Ukázka vypracovaného dotazníku fyzikálního klimatu ze 3. ročníku

Příloha 1. Autorský dotazník fyzikálního klimatu

Milé zákyně, milí žáci,

v tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají školní třídy.

Prosím o Vaše odpovědi.

Zakroužkuj:

jsem chlapec / jsem dívka,

chodím do 3. / 4. / 5. třídy.

1. Dopln tuto větu 3x:

Naše školní třída je

Naše školní třída je

Naše školní třída je

2. Dopis větu:

Na naší školní třídě se mi nejvíce líbí.....

3. Představ si prázdnou místnost, ze které bys měl/a – jako architekt – vytvořit takovou třídu, kde by se Ti líbilo.

Jak by taková třída vypadala? Co by v ní nemělo chybět?

.....

.....

.....

4. Líbilo by se ti, kdyby měla Vaše třída barvené stěny?

ANO / NE

Jakou barvu bys chtěl/a

.....

5. Máš před sebou 3 obrázky A, B, C, které představují uspořádání lavic ve třídě.

a) Zakroužkuj písmeno A, B nebo C podle toho, který obrázek nejvíc odpovídá uspořádání lavic ve Vaší třídě.

A B C

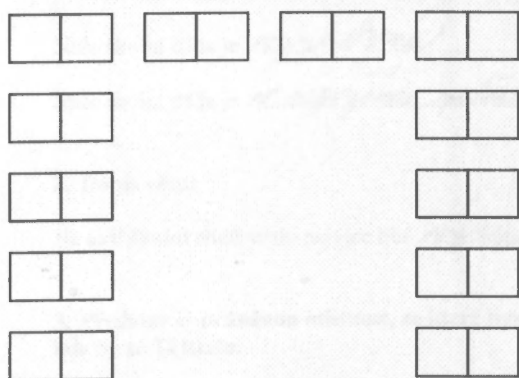
b) Zakroužkuj písmeno A, B nebo C podle toho, které uspořádání lavic se Ti nejvíc líbí.

A B C

c) Představ si, že vejdeš do třídy. Stojíš před tabulí a můžeš si vybrat místo, kde bys chtěl/a sedět. U každého obrázku A, B, C udělej kroužek na místě, kde bys chtěl/a sedět.

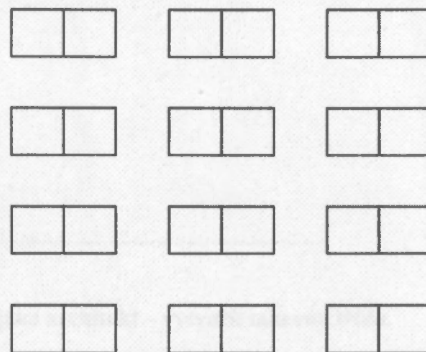
d) U každého obrázku A, B, C udělej křížek tam, kde bys sedět nechtěl/a.

obrázek A



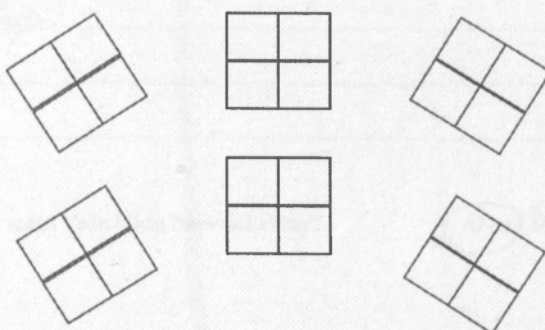
tabule

obrázek B



tabule

obrázek C



tabule

Příloha 2 - Ukázka vypracovaného dotazníku fyzikálního klimatu ze 4. ročníku

Milé žákyně, milí žáci,

v tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají školní třídy.
Prosím o Vaše odpovědi.

Zakroužkuj:

jsem chlapec / jsem dívka,
chodím do 3. /4./ 5. třídy.

1. Doplň tuto větu 3x:

Naše školní třída je malá.

Naše školní třída je vysídlená.

Naše školní třída je nejvýšší patře.

2. Dopiš větu:

Na naší školní třídě se mi nejvíce líbí vysídlená.

3. Představ si prázdnou místnost, ze které bys měl/a – jako architekt – vytvořit takovou třídu, kde by se Ti líbilo.

Jak by taková třída vypadala? Co by v ní nemělo chybět?

Býla by tam křeslo, výhled, počítač, knihy,
hodiny, mapa a dřevo a křeslo, a dřevo a křeslo,
všechny pomůcky

4. Líbilo by se ti, kdyby měla Vaše třída barvené stěny?

ANO ☒ NE

Jakou barvu bys chtěl/a

černá bílá

5. Máš před sebou 3 obrázky A, B, C, které představují uspořádání lavic ve třídě.

a) Zakroužkuj písmeno A, B nebo C podle toho, který obrázek nejvíce odpovídá uspořádání lavic ve Vaší třídě.

A B **C**

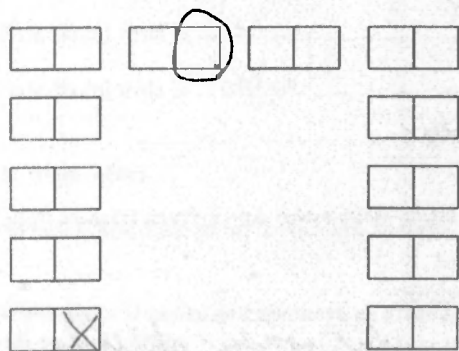
b) Zakroužkuj písmeno A, B nebo C podle toho, které uspořádání lavic se Ti nejvíce líbí.

A B C

c) Představ si, že vejdeš do třídy. Stojíš před tabulí a můžeš si vybrat místo, kde bys chtěl/a sedět. U každého obrázku A, B, C udělej kroužek na místě, kde bys chtěl/a sedět.

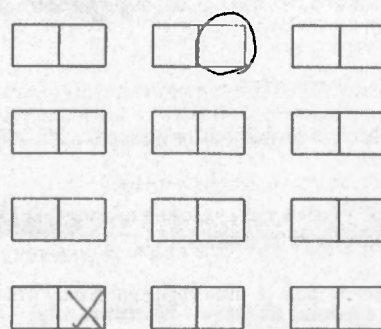
d) U každého obrázku A, B, C udělej křížek tam, kde bys sedět nechtěl/a.

obrázek A



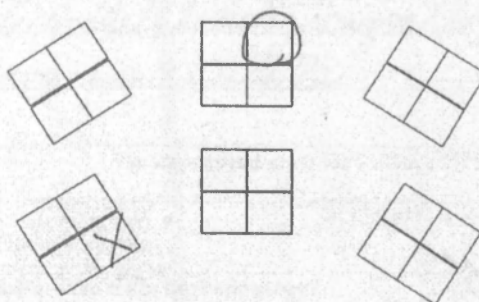
tabule

obrázek B



tabule

obrázek C



tabule

Děkuji za Tvé odpovědi

Příloha 3 - Ukázka vypracovaného dotazníku fyzikálního klimatu ze 3. ročníku

Milé zákyně, milí žáci,

v tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají školní třídy.
Prosím o Vaše odpovědi.

Zakroužkuj:

jsem chlapec ☒ jsem dívka,
chodím do 3 / 4 / 5 třídy.

1. Dopln tuto větu 3x:

Naše školní třída je dobrá

Naše školní třída je dobrá

Naše školní třída je dobrá

2. Dopiš větu:

Na naší školní třídě se mi nejvíce líbí paní učitelka

3. Představ si prázdnou místnost, ze které bys měl/a – jako architekt – vytvořit takovou třídu, kde by se Ti líbilo.

Jak by taková třída vypadala? Co by v ní nemělo chybět?

Byly by tam: obrázky, kamaračky, hexké náclony,
haučky, hodné světlo, kule, umyvadlo, papír,
kytky a hodnou paní učitelku

4. Líbilo by se ti, kdyby měla Vaše třída barvené stěny?

☒ ANO ☐ NE

Jakou barvu bys chtěl/a

modrou, zelenou, žlutou, světle zelenou

5. Máš před sebou 3 obrázky A, B, C, které představují uspořádání lavic ve třídě.

a) Zakroužkuj písmeno A, B nebo C podle toho, který obrázek nejvíc odpovídá uspořádání lavic ve Vaší třídě.

A (B) C

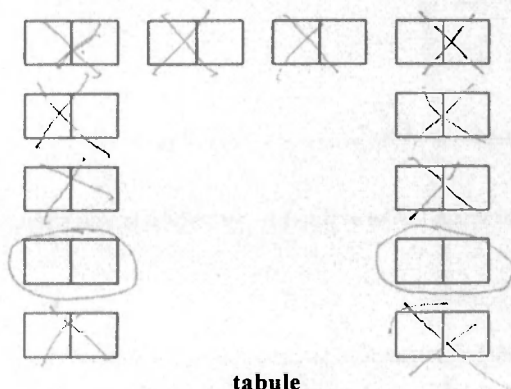
b) Zakroužkuj písmeno A, B nebo C podle toho, které uspořádání lavic se Ti nejvíc líbí.

A (B) C

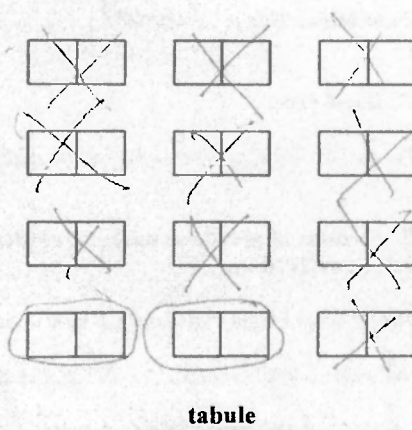
c) Představ si, že vejdeš do třídy. Stojíš před tabulí a můžeš si vybrat místo, kde bys chtěl/a sedět. U každého obrázku A, B, C udělej kroužek na místě, kde bys chtěl/a sedět.

d) U každého obrázku A, B, C udělej křížek tam, kde bys sedět nechtěl/a.

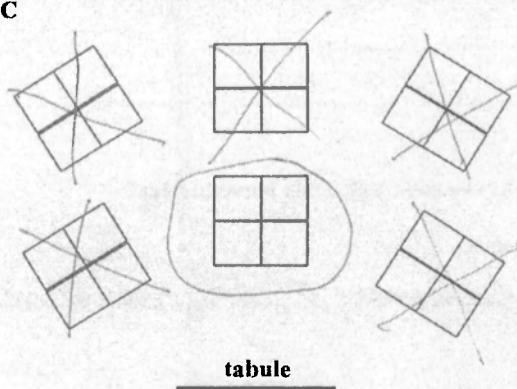
obrázek A



obrázek B



obrázek C



Děkuji za Tvé odpovědi

Ústřední knih.Pedf UK



2592081891